

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## **Relatório Final**

# **Um percurso repleto de desafios e de aprendizagens**

**Márcia Fabiana Pina Ribeiro**

Coimbra

2013



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico

## Relatório Final

### *Um percurso repleto de desafios e de aprendizagens*

**Márcia Fabiana Pina Ribeiro**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale  
e do Mestre Philippe Loff

Coimbra, 2013



## Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Vera do Vale e à Professora Doutora Ana Coelho que me acompanharam nesta caminhada. Obrigado por todo o conhecimento e experiência que me transmitiram ao longo deste percurso.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, pois foram eles que me transmitiram as competências fundamentais para chegar até esta etapa.

Às equipas educativas com as quais tive a oportunidade de conviver e que me ajudaram a crescer muito ao longo deste tempo.

À educadora Odete Gonçalves e à professora Dina Santos, que serão certamente uma referência no meu futuro. Obrigado por todos os momentos de paciência e por todas as experiências que me transmitiram.

À minha colega de estágio e grande amiga Raquel Costa, por todo o apoio, compreensão, paciência, companheirismo e amizade, sem a qual nada teria sido igual. Muito obrigada por tudo.

A todos os meus colegas por tudo o que me ensinaram ao longo destes anos, por todos os momentos passados e pelo apoio que sempre me deram.

Ao meu pai e à minha mãe, por toda a compreensão, incentivo e generosidade. Obrigado por me terem apoiado nesta etapa tão importante da minha vida.

Ao Flávio, pela força, compreensão, e muita paciência, que sempre demonstrou. Obrigado por teres vivido este momento comigo.

A todos, o meu sincero obrigado.



**Resumo:**

O presente relatório tem como finalidade apresentar o meu percurso formativo que decorreu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento encontram-se informações que foram sendo construídas ao longo do estágio, realizado num jardim-de-infância e numa escola básica do 1.º Ciclo, onde pude constatar duas realidades diferentes daquelas a que estamos habituados a viver.

Embora as experiências-chave apresentadas sejam fundamentalmente teóricas, apoiadas em revisão bibliográfica, salientam as aprendizagens vividas que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Estágio; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Experiências-chave.

**Abstract:**

This report has the aim to present my learning experience that has been developed included in the Masters Degree of Preschool and Elementary Education.

In this document there is all the information that has been gathered along the apprenticeship which was made in a kindergarten and in an elementary school, where I could experience two different realities from the ones we are used to.

Although the presented key-experiences are fundamentally theoretical, supported by bibliographical research, they highlight the real learning which has contributed to my personal and professional enrichment.

**Keywords:** Apprenticeship; Preschool Education; Elementary School Education; key-experiences



# Índice

Introdução.....	1
<b>PARTE I - Itinerário Formativo .....</b>	<b>3</b>
<b>Secção A - A Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>5</b>
Nota Introdutória .....	7
1. A Instituição .....	9
1.1. Caraterização da Instituição .....	9
1.2. Recursos humanos e materiais .....	10
1.3. Projeto Educativo .....	11
2. Caraterização do Grupo de Estágio .....	13
3. Caraterização do Contexto da Sala de Atividades .....	14
3.1. Organização.....	14
3.2. Dinâmicas Relacionais .....	16
3.3. Projetos de Sala .....	17
3.4. Planeamento do Processo Educativo .....	18
4. Intervenção Educativa.....	19
<b>Secção B - 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>23</b>
Nota introdutória.....	25
5. A Escola .....	27
5.1. Caraterização da Escola .....	27
5.2. Recursos Humanos e Materiais .....	28
6. Caraterização da Turma .....	29
7. Caraterização do Contexto de sala de aula .....	30

7.1. Organização do Espaço/Tempo .....	30
7.2. Planeamento do Processo Educativo.....	33
8. Intervenção Educativa.....	35
<b>PARTE II - Experiências-Chave .....</b>	<b>39</b>
Nota Introdutória .....	41
1. O Modelo Pedagógico <i>Reggio Emilia</i> .....	43
2. O Programa “Anos Incríveis” .....	54
3. Realização dos Trabalhos Para Casa .....	63
4. A utilização de materiais manipuláveis .....	71
5. O espaço como elemento curricular .....	81
6. Investigação “Expetativas dos pais face à escola” .....	92
6.1. Introdução geral .....	92
6.2. Justificação da escolha .....	98
6.3. Objetivos.....	98
6.4. Instrumento de recolha de dados.....	99
6.5. Metodologia e procedimentos.....	99
6.6 Análise dos dados.....	100
6.7. Considerações Finais .....	103
Conclusão.....	105
Bibliografia .....	107
Anexos .....	111
Apêndices.....	115

## **Índice de Abreviaturas**

ATL – Atividades de Tempos Livres

DEB – Departamento de Educação Básica

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EPN – Escola de Pais Nacional

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEP – Núcleo de Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PNL- Plano Nacional de Leitura

TPC – Trabalhos Para Casa



## **Introdução**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O estágio realizado em Jardim-de-Infância, teve início no dia 11 de abril de 2012 e finalizou-se no dia 29 de junho do mesmo ano. O estágio realizado em 1.º Ciclo, iniciou-se no dia 15 de outubro de 2012 e terminou no dia 16 de janeiro de 2013. Ambos, foram vividos em conjunto com a minha colega de estágio e contaram com a colaboração das orientadoras, de toda a equipa educativa, e ainda, da supervisão da Doutora Vera do Vale e do Mestre Philippe Loff.

Este documento, intitulado “Um percurso repleto de desafios e de aprendizagens” visa demonstrar, de um modo muito sintético, o meu percurso formativo, bem como as experiências, desafios, conhecimentos e competências adquiridas, através do contato vivido nestas duas realidades tão distintas.

Ademais, o relatório aqui apresentado encontra-se organizado em duas partes. A primeira evidencia o Itinerário Formativo, onde, apresento e caracterizo os locais de estágio, os grupos de crianças, e as dinâmicas da sala. Ainda nesta parte, de forma reflexiva, descrevo alguns dos aspetos mais relevantes que ocorreram durante a prática e que contribuíram de algum modo para o meu conhecimento. A segunda parte apresenta as experiências e os momentos mais significativos que tive a oportunidade

de fruir ao longo destas vivências. Deste modo, podemos encontrar reflexões sobre o modelo pedagógico *Reggio Emilia* e o programa “Anos Incríveis”, relativamente ao Pré-Escolar. Ao nível do 1.º Ciclo, foram realizadas reflexões sobre a realização dos Trabalhos de Casa e a utilização de materiais didáticos. Como experiência-chave de articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, debrucei-me sobre a importância do espaço como elemento curricular. Por fim, a minha última experiência-chave, consistiu numa pequena investigação sobre as “Expetativas dos Pais face à escola”.

## **PARTE I**

### **- Itinerário Formativo -**





## **Secção A**

### **- A Educação Pré-Escolar -**



## **Nota Introdutória**

Esta secção, contém informações relevantes acerca das características da Instituição onde desenvolvi o meu estágio, do grupo de crianças com quem tive o privilégio de contatar, das práticas da educadora cooperante e da organização do ambiente educativo.

As informações aqui apresentadas, foram recolhidas através da observação ao longo da prática educativa, de conversas informais com a equipa educativa da Instituição, nomeadamente com a educadora cooperante, e através de uma entrevista ao Diretor Pedagógico.



## **1. A Instituição**

### **1.1. Caraterização da Instituição**

O jardim-de-infância onde desenvolvi o meu estágio, situa-se no centro da Cidade de Coimbra. Esta instituição foi fundada no dia 12 de novembro de 1973, por um organismo público, com a finalidade de ser um espaço educativo destinado a dar apoio à comunidade da Universidade de Coimbra, nomeadamente no que diz respeito aos serviços de apoio à infância.

Esta Instituição funciona de segunda a sexta-feira, entre as 8 horas e as 18 horas e 30 minutos, sendo que a componente educativa tem início às 9 horas e 30 minutos, prolongando-se até às 12 horas. Retomando novamente às 14 horas até às 16 horas e 30 minutos.

As famílias que optam por colocar aqui os seus filhos pertencem a vários níveis socioeconómicos, o que faz com que exista também uma grande variedade de níveis culturais. Se por um lado encontramos filhos de professores universitários, por outro lado, encontramos filhos de estudantes. Os contextos familiares e os níveis socioeconómicos de cada família são muito diversos.

Relativamente à diversidade cultural, neste momento existe um número significativo de crianças brasileiras, uma australiana, uma guatemalteca, uma checa, uma ucraniana, e algumas crianças filhas de pais oriundos dos PALOPS. Existem duas crianças com necessidades educativas especiais, e neste momento encontram-se a receber acompanhamento de uma educadora do ensino especial, bem como o

apoio de vários técnicos especializados, tal como médicos, terapeutas da fala, psicólogos, entre outros. Todo este acompanhamento ocorre em articulação com o Hospital Pediátrico e o Agrupamento.

O jardim-de-infância coloca à disposição das suas crianças duas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente a expressão musical, com um professor especialista para todas as crianças, e também a expressão motora, desenvolvida na componente letiva pela educadora de infância. Na vertente extracurricular as crianças têm à sua disposição o judo, a expressão dramática, o inglês e a natação. Para além dos colaboradores das Atividades Extra Curriculares, a instituição tem uma parceria com o Museu da Ciência e este ano tem colaborado com o Centro de Ecologia Funcional da Universidade de Coimbra, diretamente com a Doutora Marisa Azul. Existem ainda outras parcerias estabelecidas com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e com a ESEC, na implementação do projeto de investigação do Programa “Anos Incríveis”, na vertente da formação parental, e na formação de Educadores de Infância.

## **1.2. Recursos humanos e materiais**

O jardim-de-infância funciona numa casa antiga constituída por vários pisos. Deste modo tem ao seu dispor uma cozinha, um refeitório (que também funciona como salão para receber das crianças de manhã), um ginásio (que também funciona como dormitório), quatro salas de atividades, uma sala de costura, um ateliê, um gabinete da direção, várias casas de banho em cada piso, e um quintal. O espaço exterior, designado de quintal pela maioria das crianças, encontra-se dividido em várias

zonas distintas: uma caixa de areia; uma horta; um campo de jogos; uma zona de relva; várias casas; uma carrinha; um escorrega; um baloiço e um barco.

Relativamente à equipa técnica do JI, esta é constituída por quatro educadoras e um educador, que trabalham diariamente com os grupos de crianças. Sendo que um destes educadores também desempenha a função de Diretor Pedagógico. Existem ainda sete funcionárias a trabalhar diretamente no apoio educativo, duas cozinheiras, uma funcionária para limpezas, uma funcionária administrativa e uma técnica superior.

### **1.3. Projeto Educativo**

Esta instituição segue uma abordagem *Reggio Emilia*, onde se valoriza a criança como construtora do seu conhecimento e da sua aprendizagem, se encoraja a criança a dialogar, a criticar, a comparar, a negociar, a colocar hipóteses e a resolver problemas em equipa. Neste jardim-de-infância, procura-se proporcionar às crianças momentos de efetiva colaboração que conduzem a aprendizagens significativas. A descoberta de objetos, espaços, sons e natureza traduzem-se em indutores de descobertas. A criança é estimulada a desenvolver a sua autonomia física e de pensamento, valorizando o seu bem-estar socioemocional.

O Projeto Educativo<sup>1</sup> é um documento que revela a identidade e a concretização da autonomia em relação à gestão do currículo, uma vez que é utilizado como um guia na ação educativa durante o ano letivo.

---

<sup>1</sup> Toda a informação relativa ao projeto educativo foi retirada da entrevista realizada ao Diretor Pedagógico

Para além disso, revela as ambições de cada instituição, a abordagem e os caminhos de reflexão, delineando traços concretos de execução. Assim sendo, o Projeto Educativo da instituição chama-se “Os Bolsos da Marta”. Este projeto foi inspirado no livro “Os Bolsos da Marta” de Quentin Blake. Pretende-se que este projeto promova atitudes e valores de respeito pelo outro para a vida em sociedade; valorize a criança como construtora do seu conhecimento e aprendizagens; encoraje as crianças a dialogar, criticar, comparar, negociar, colocar hipóteses e resolver problemas através do trabalho em equipa; integre as artes como ferramentas de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social; proporcione momentos de efetiva colaboração, incluindo a família no processo educativo.

O tema do projeto educativo “Os Bolsos da Marta” surgiu como meio de estimular a criatividade e o espírito de descoberta das características das crianças. A presença física de onde vão surgindo indutores é de extrema importância pois permite dar resposta às motivações, necessidades e solicitações das diferentes crianças. É através deste projeto “Os Bolsos da Marta” que surgem novos projetos que são explorados e trabalhados nas diversas salas de atividades. A “Marta” foi construída com a finalidade de ser um indutor para a realização de novos projetos.

Nesta instituição encontra-se ainda a decorrer um projeto intitulado “Experimentar e Descobrir o Mediterrâneo” que é coordenado pela Professora Doutora Anabela Marisa Azul, do Centro de Ecologia Funcional do Departamento de Ciências da Vida da Universidade de Coimbra. O projeto “Experimentar e Descobrir o Mediterrâneo”, é comum a todas as salas e pretende que as crianças convivam com a



diversidade que existe na Bacia do Mediterrâneo e apreendam noções elementares sobre alguns processos que ocorrem nos ecossistemas terrestres e a influência das pessoas na natureza. Este projeto tem como principal objetivo promover as explorações elementares, estimulantes e construtivas, sobre a diversidade e os processos que ocorrem no Mundo Natural, particularmente no Mediterrâneo.

## **2. Caracterização do Grupo de Estágio**

O grupo com que estive a estagiar foi o grupo dos 4 anos, constituído por 17 crianças. Destas crianças, 8 são do sexo masculino e 9 são sexo feminino. A maior parte do grupo já se conhece desde que entraram para o jardim-de-infância, mais propriamente para a sala dos “peixes”, mantendo-se sempre com a mesma educadora. No entanto, existem 3 crianças que entraram este ano letivo com apenas 3 anos para este grupo e ainda uma criança que veio da Guatemala, que chegou 2 semanas antes de termos iniciado o estágio.

Este grupo tem uma característica muito especial, pois existem várias crianças de várias nacionalidades. Esta diversidade de culturas é muito interessante, pois as crianças adquirem conhecimentos acerca da multiculturalidade. Vivemos numa sociedade multicultural e isso é interessante para as crianças. É de tal forma importante que até surgiu um projeto intitulado “Descobrir os Países”, devido à curiosidade das crianças.

O grupo da sala dos “peixes” é muito autónomo, cooperante e interessado. Uma das principais características deste grupo é a curiosidade e a alegria com que trabalham habitualmente nos seus projetos de sala. Gostam muito de descobrir e de posteriormente explicarem aos colegas o que fizeram e como o fizeram. A maioria das crianças mostra-se muito independente nas suas tarefas, principalmente no que diz respeito à higiene. Apesar de existirem crianças com apenas 3 anos, todas se manifestam de forma autónoma, realizando todas as tarefas de higiene sozinhas, nomeadamente, lavar os dentes e ir à casa de banho.

Relativamente aos gostos e preferências deste grupo, a maior parte das crianças prefere brincar ao ar livre, usufruindo do fantástico espaço que dispõem, bem como das infraestruturas existentes no exterior. Uma pequena parte destas crianças, gosta essencialmente de brincar com os seus jogos e com os seus brinquedos, nas diversas áreas da sala de atividades.

### **3. Caraterização do Contexto da Sala de Atividades**

#### **3.1. Organização**

O jardim-de-infância funciona desde as 8 horas até às 18 horas e 30 minutos. As crianças são recebidas no salão, por algumas funcionárias que trabalham diretamente no apoio educativo. Às 9 horas e 30 minutos, hora de entrada das educadoras ao serviço, as crianças acompanhadas pela sua auxiliar, dirigem-se para a respetiva sala de atividades. Quando

chegam à sala, as crianças sabem que a primeira coisa a fazer é marcar a presença e conversar durante alguns minutos no tapete. O resto da manhã é aproveitado para trabalhar em algum projeto existente ou para brincar, tendo sempre em atenção os interesses das crianças. Por volta das 11 horas e 45 minutos, as crianças vão fazer a sua rotina de higiene e descem para o refeitório. Depois de almoçarem e de lavarem os dentes, todas as crianças, exceto as dos 5 anos, vão para o dormitório onde permanecem até às 14 horas e 30 minutos. Posteriormente, as crianças seguem para a sala ou ficam a brincar livremente ou até mesmo a realizarem alguma atividade no quintal. Normalmente o lanche é por volta das 16 horas, e nessa altura, as crianças fazem a sua higiene e voltam ao refeitório para lanche. Depois das 16 horas e 30 minutos as crianças já não voltam às suas salas, permanecendo ou no quintal ou no salão, até que os pais ou os seus responsáveis os venham buscar. Das 16 horas e 30 minutos até às 18 horas e 30 minutos, as crianças ficam à responsabilidade de algumas auxiliares, porém existe sempre uma educadora que fica responsável pelo grupo.

À quinta-feira de manhã as crianças participam em atividades de expressão motora, sendo que estas atividades são realizadas no ginásio da instituição ou no quintal, dependendo do estado do tempo.

A organização do espaço da sala de atividades, tal como todos os materiais existentes, faz-se de acordo com os interesses e necessidades do grupo, levando por vezes algumas alterações ao longo do ano letivo. Assim sendo, a sala dos “peixes” encontra-se dividida em diversas áreas: o cantinho da informática; o cantinho do “Médico”; a casinha; o quarto; os jogos de mesa; os jogos de chão; a loja; o tapete e a área de trabalho.

No que diz respeito às regras a seguir dentro da sala de atividades e nas restantes divisões da instituição, são as crianças que as constroem, preocupando-se em cumpri-las e fazendo com que os colegas também as cumpram. Estas regras são sempre descritas pela positiva, ou seja, sem utilizar termos como “não” e “nunca”. Por vezes, regras como “Não correr” e “Não falar”, são muito vagas para as crianças, pois não indicam qual o comportamento que se deseja que elas tenham, levando ao seu incumprimento. É importante existirem regras positivas como “Falar baixo”, “Andar devagar”, entre outras.

### **3.2. Dinâmicas Relacionais**

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 1997:43).

A relação resultante entre os adultos da instituição e pais, deve passar pela troca de informações sobre a instituição e sobre o progresso dos seus educandos. O jardim-de-infância promove vários encontros com os pais ao longo do ano, nomeadamente reuniões, festas, convívios, lanches e encontros, procurando fortalecer a relação da instituição com a família de cada criança.

A educadora cooperante trabalha em colaboração com os pais e com outros membros da comunidade. Preocupa-se em dar conhecimento do processo e dos resultados realizados pelas crianças, contribuindo para a promoção de um clima de comunicação muito saudável.

Além da relação com a família, também se torna muito importante a relação que existe diariamente com as crianças. Deste modo, a relação existente entre a educadora/crianças, a educadora/auxiliar, a auxiliar/crianças e as crianças/crianças, foram sempre relações saudáveis. De uma maneira geral todas as crianças se apoiam muito, criando um ambiente bastante agradável dentro e fora da sala. Esse é um facto muito importante, porque ajuda a fortalecer a confiança. A educadora gosta muito de participar nas brincadeiras das crianças e está sempre disponível para as ouvir, ajudando-as a perceber como devem ser feitas as coisas na realidade. A auxiliar é uma pessoa muito atenciosa e calma, e as crianças gostam muito da sua maneira de atuar.

### **3.3. Projetos de Sala**

Quando cheguei à sala dos peixes, deparei-me com vários projetos, sendo que dois deles já tinham terminado, nomeadamente o dos insetos e dos bebés. Os projetos que se encontravam em desenvolvimento eram “Os Países”, “Descobrir Conimbriga” e “As Sementes”, que estava relacionado com o projeto “Experimentar e Descobrir o Mediterrâneo”. À medida que o tempo foi passando houve a necessidade de dar fim a dois destes projetos, pois as crianças já não mostravam interesse neles, tendo apenas ficado o projeto dos países. Porém, também foi necessário iniciar novos projetos, pois as crianças mostraram muito interesse em descobrir mais coisas relacionadas com as profissões e com a água, surgindo assim o projeto “Descobrir Profissões” e ainda o episódio “Ciclo da Água”.

### **3.4. Planeamento do Processo Educativo**

A educadora planifica semanalmente tendo sempre em conta os interesses das crianças e os projetos existentes na sala, bem como os objetivos presentes nas OCEPE e também as Metas de aprendizagem. Para alcançar esses objetivos, centra-se nas crianças, nas suas experiências e saberes, de modo a que elas se impliquem em todo o processo educativo. Neste sentido, desenvolve várias metodologias e estratégias - muitas delas aprendidas na formação do Programa de competências socioemocionais “Anos Incríveis” - para promover o envolvimento e o desenvolvimento comportamental das crianças. Uma estratégia utilizada foi a entrada do “António” na sala dos peixes. O “António” é um boneco do tamanho das crianças e pode ser manuseado por qualquer adulto ou criança. Uma das estratégias para fomentar o bom comportamento das crianças, era o benefício de poderem levar o boneco para casa, com uma pequena carta dirigida aos pais, contando o motivo pelo qual o “António” tinha ido para casa, ou seja, uma boa notícia relativamente à aquela criança. As crianças gostaram tanto de levar o António, que foi construído um cartaz com a finalidade de serem afixadas todas as boas novas trazidas de casa, inclusive fotografias.

O fato de a educadora cooperante estar a frequentar a referida formação, deu-lhe a possibilidade de ir experimentando diversas estratégias com as crianças, e ir verificando quais as mais adequadas com aquele grupo.

A avaliação do desenvolvimento de cada criança é feita de várias formas. A educadora cooperante realiza a avaliação de cada criança, através de um dossiê que contém os trabalhos que as crianças fizeram e

também observando as crianças quando estas estavam envolvidas num projeto, ou apenas em situações de brincadeira.

#### **4. Intervenção Educativa**

Ao longo do estágio que realizei no Pré-Escolar fui confrontada com 3 fases fundamentais, que fizeram com que o meu percurso e a minha formação académica se tornassem mais completos. Deste modo, sabia que existia uma fase de observação, uma fase designada de entrada progressiva na atuação prática e por último uma fase só de desenvolvimento da prática.

A primeira fase teve início no dia 11 de abril e finalizou-se no dia 27 de abril, tendo como principal objetivo desenvolver a minha capacidade de observação, nomeadamente no que diz respeito ao contexto educativo. Deste modo, pude verificar qual a pedagogia utilizada pela educadora, a organização do ambiente educativo e também os vários comportamentos das crianças. Assim sendo, notei que existiam algumas crianças com carências ao nível socioemocional, e outras também ao nível socioeconómico. Tive o cuidado de observar a maneira como a educadora abordava os temas que pretendia falar, sobre os projetos e como fazia a respetiva documentação. Sempre que era solicitada pelas crianças para jogar algum jogo ou participar em alguma tarefa, fazia-o sempre com entusiasmo, tentando perceber as estratégias que elas utilizavam para os realizar e confesso que ficava muitas vezes surpreendida pelo raciocínio que elas utilizavam. Ainda nesta fase, pude constatar as rotinas existentes e também algumas características e

interesses das crianças, pois esta observação mais pormenorizada ajudou-me na preparação de algumas atividades que realizei ao longo da 2ª e da 3ª fase.

A entrada progressiva na atuação prática teve início a 2 de maio prolongando-se até 8 de junho. Esta fase caracterizava-se pela dinamização das atividades pedagógicas pontuais e pelo desempenho de tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante. Apesar de ser uma fase em que apenas era pedido para realizarmos atividades pontuais, eu e a minha colega de estágio achámos que seria melhor começar a planificar algumas das atividades, até porque assim, podíamos ir aperfeiçoando as nossas planificações e tínhamos sempre a ajuda da educadora cooperante para nos dizer o que devia ser modificado e melhorado. As pequenas atividades que íamos realizando ao longo da semana, davam-nos mais autoconfiança e mais vontade por fazer cada vez mais.

Quando iniciei a terceira e última fase, que teve início no dia 13 de junho e finalizou-se no dia 29 de junho, esperava que tivesse mais tempo para realizar atividades, mas a verdade é que nem sempre as coisas são como esperamos e temos de ter sempre em conta todos os fatores. Foi complicado conciliar as nossas planificações com os dias de ensaio para a festa de final de ano, mas com algum esforço e dedicação, penso que realizamos um bom trabalho. Ao início, planificar atividades tendo em conta o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, era algo que nos deixava muito nervosas, pois tínhamos medo de não estar à altura daquilo que nos era pedido. Porém, com o passar do tempo, percebemos que não era assim tão difícil, bastava mantermo-nos atentas aos interesses das crianças, para que o nosso trabalho fosse para elas algo motivante e



interessante. A nossa educadora cooperante também esteve sempre muito disponível e transmitiu-nos tudo o que precisávamos de saber para fazer um bom trabalho.

O mais importante que eu destaco desde estágio e que pude observar e experienciar, foi sem dúvida, que as crianças são muito mais felizes quando fazem as coisas que gostam, e de preferência, quando querem. Aproveitei todos os momentos deste estágio e tentei sempre interagir ao máximo com as crianças construindo assim uma relação de proximidade e de confiança. Quanto melhor for o clima vivido pelas crianças, mais produtivo será a sua aprendizagem e o seu crescimento.

O estágio que realizei nesta Instituição foi de certa forma, um complemento a todos os outros estágios que já realizei. Quando nos foi dado a escolher o sítio para onde queríamos ir estagiar, nem suspeitávamos o que íamos encontrar, e quando soubemos que neste jardim-de-infância utilizavam o *Reggio Emilia* como modelo curricular, ficámos um pouco preocupadas. Porém, o facto de ter vindo para este jardim-de-infância foi um grande desafio e, por outro lado, um benefício para mim, pois pude ter acesso a uma nova realidade. Confesso que ainda sinto algumas limitações, mas ter vivido esta experiência foi sem dúvida uma grande vantagem. Além de ter contactado diretamente com as crianças e perceber como funcionam as coisas na realidade, ainda tive a benesse de ter a minha educadora cooperante a realizar a formação dos “Anos incríveis” e a estar sempre disponível para nos ajudar a crescer enquanto futuras educadoras.



## **Secção B**

### **- 1.º Ciclo do Ensino Básico -**



## **Nota introdutória**

Esta secção, contém informações relevantes acerca das características do estabelecimento de ensino onde desenvolvi o meu estágio, bem como da turma, das práticas da professora cooperante e da organização do espaço/tempo.

As informações aqui apresentadas, foram recolhidas através da observação ao longo da prática educativa, de conversas informais com a equipa educativa nomeadamente com a professora cooperante e ainda, através da análise efetuada ao Projeto Educativo do Agrupamento, ao Projeto Curricular do Agrupamento e ao Plano de Turma<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Os documentos consultados foram facultados pela professora cooperante.



## **5. A Escola**

### **5.1. Caraterização da Escola**

A Escola Básica onde realizei o meu estágio em 1.º Ciclo, situa-se entre a cidade de Coimbra e da Figueira da Foz. Toda a zona que rodeia esta escola apresenta ainda alguns traços de ruralidade. Há poucas décadas, esta terra era considerada uma terra de agricultores, e hoje em dia, encontra-se virada para os setores secundário e terciário. Embora a agricultura continue a ter um papel fulcral na economia da região, esta apenas surge como complemento a outras atividades.

Considerando os dados recolhidos pelo agrupamento, a globalidade dos encarregados de educação dos alunos inclui-se numa faixa de idades entre os trinta e os quarenta e quatro anos. No que concerne às categorias socioprofissionais em que se incluem os encarregados de educação, verifica-se que 41% são empregados fabris, da construção civil e camionistas; 29% são empregados do comércio e dos serviços; e 3% encontram-se no desemprego. Relativamente ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, cerca de 60% têm como habilitações académicas o 6.º ou o 9.º ano, salientando-se ainda o facto de cerca de 20% ter apenas o 4.º ano, e de existirem alguns que não concluíram o 1.º Ciclo. Por outro lado, a percentagem de Encarregados de Educação que frequentaram o Ensino Superior não chega aos 7%.

O estabelecimento de ensino do 1.º Ciclo foi recentemente remodelado, pelo que se encontra em bom estado de conservação e equipado com diversos materiais adequados à faixa etária dos alunos. Neste estabelecimento de ensino, não existe refeitório, nem um espaço

onde se possam servir as refeições, sendo necessário transportar os alunos até ao agrupamento. Os transportes são da responsabilidade do Centro Paroquial e Social mais próximo da escola, que se encarrega de ir levar e buscar os alunos ao agrupamento.

No sentido de reforçar a participação dos encarregados de educação/pais, a escola promove atividades de coordenação pedagógica que, com periodicidade quinzenal, reúnem todos os docentes do concelho de turma, o representante dos encarregados de educação e dos alunos, para que se faça o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos da turma.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) asseguram a escola a tempo inteiro, e uma vez que não existem espaços próprios, as mesmas realizam-se nas salas de aula.

## **5.2. Recursos Humanos e Materiais**

A Escola Básica do 1.º Ciclo funciona num edifício construído para o efeito, sendo recentemente remodelado. Este edifício é constituído por cinco salas de aula, uma biblioteca (pertencente à rede de bibliotecas escolar), várias casas de banho, uma arrecadação, um alpendre e um bom espaço ao ar livre. Este espaço exterior encontra-se dividido em diversas zonas distintas: uma zona de areia, um espaço com balizas de futebol e uma zona com árvores de sombra.

A comunidade educativa tem ao seu dispor vários recursos materiais, como por exemplo, um frigorífico, um micro-ondas, uma



impressora, uma fotocopiadora, vários aquecedores, vários materiais didático-pedagógicos e dois quadros multimédia (um encontra-se na biblioteca e outro numa das salas do 1.º ano). Na sala onde estagiei, além do quadro negro, existia também uma tela branca, um projetor e um computador.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa técnica desta escola é constituída por cinco professoras titulares e um professor do apoio educativo. Existem ainda três funcionárias da ação educativa.

## **6. Caraterização da Turma**

O grupo de alunos, com que tive a oportunidade de desenvolver a minha prática educativa, encontra-se a frequentar o 2.º ano de escolaridade. Este grupo é constituído por dezanove crianças, onze meninos e oito meninas e, encontram-se na sua maioria, na faixa etária dos sete anos de idade, excetuando uma aluna retida que tem oito anos. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa e vivem na mesma área da escola, sendo que a maioria das crianças pertence a famílias nucleares.

Segundo o Plano de Turma, elaborado pela Professora Cooperante no início do ano letivo, foram detetados alguns problemas e dificuldades no grupo. Estes estão sobretudo relacionados com a atenção/concentração, os hábitos de trabalho, a organização, o comportamento e atitudes, a ausência do material escolar, o interesse pelo estudo, o domínio do vocabulário fundamental, a expressão oral, a expressão escrita, a leitura e a autonomia.

A turma não tem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Porém, existe um aluno referenciado, uma vez que apresenta défice de atenção e que se encontra a ser acompanhado por uma psicóloga; outras duas alunas, também estão a ser seguidas por um psicólogo, devido à conjuntura familiar em que vivem. Ademais, três crianças utilizam óculos e três crianças são canhotas. De uma maneira geral, o grupo de alunos é afetuoso, participativo, e por vezes, falador.

## **7. Caraterização do Contexto de sala de aula**

### **7.1. Organização do Espaço/Tempo**

Este estabelecimento de ensino funciona em regime normal, entre as 9h e as 15.30h, sendo a hora de almoço das 12h às 13.30h. A partir das 15.30h até às 17.30h, funcionam as AEC.

A sala de aula é composta por dezanove mesas individuais, cada uma ocupada por um aluno. Na maioria das vezes, as mesas encontram-se dispostas individualmente, contudo, sempre que é necessário, a sua disposição é alterada. As mesas organizadas deste modo, permite que os alunos se tornem mais autónomos e responsáveis e que, consequentemente, adquiram hábitos de trabalho e responsabilidade nas tarefas, a fim de incrementar níveis de atenção e concentração.

A secretária da professora encontra-se ao fundo da sala, de modo a ter um bom visionamento de todos os alunos e de auxiliar as professoras estagiárias. Encontram-se também em cada lado da sala, duas

mesas que servem de apoio ao trabalho de casa e à exposição de matéria com auxílio do projetor. A sala é também constituída por três armários, onde se encontram guardados os dossiês individuais dos alunos, bem como material didático, necessário à intervenção pedagógica.

A sala de aula tem três janelas, o que facilita em termos de luminosidade. O espaço está organizado de forma a permitir explorações que promovam o desenvolvimento académico, pessoal e social. Ao fundo da sala, encontra-se um computador, destinado a proporcionar momentos diferentes de aprendizagem aos alunos. Semanalmente, na sala de aula, são elaborados trabalhos escritos com recurso ao computador.

As pesquisas efetuadas pelos alunos são trabalhos destinados a casa e em parceria com a família, uma vez que o computador presente na sala de aula não tem ligação à internet, impossibilitando esse trabalho, durante o horário letivo.

Ademais, na sala de aula também decorre o projeto de promoção da leitura com a “Hora do Conto”, no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), a fim de atingir os objetivos delineados e provenientes do Ministério de Educação.

As paredes da sala de aula também se apresentam como um elemento promotor de aprendizagem, uma vez que se destinam à afixação de trabalhos das várias áreas, tendo espaços específicos e pré-definidos. Nas paredes laterais, estão afixados os materiais de Português, Matemática e Estudo do Meio, tendo em conta a sua boa visualização. Na parede oposta ao quadro, encontram-se as grelhas de registo (comportamento, leitura, TPC, falta de material). Na parede frontal existe

ainda uma tela de projeção para utilização dos recursos audiovisuais, assim como um vídeo promotor que se encontra disponível na sala de aula.

As rotinas diárias, o equilíbrio na organização dos tempos e atividades, apresentam um papel fundamental, no decorrer do dia-a-dia na sala de aula do 1.º CEB. Deste modo, a realização das atividades sempre no mesmo momento do dia, facilita a criação de hábitos e a aquisição de conceitos relativos ao tempo.

No primeiro momento do dia, os alunos colocam os TPC na sua secretária, prosseguem à marcação diária do calendário individual e o chefe da turma recolhe os TPC. Seguidamente, a professora escreve no quadro o dia e marca no calendário escolar afixado na parede lateral, o dia, o mês, o ano, a estação do ano e o tempo, questionando sempre os alunos.

De salientar, que as áreas curriculares não disciplinares, mais concretamente a Educação para a Cidadania, Estudo Acompanhado e Área de Projeto, devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no Plano de Turma<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Informação retirada do Plano de Turma.

## **7.2. Planeamento do Processo Educativo**

Ao longo da nossa observação e da nossa atuação prática, pudemos perceber as práticas da nossa professora cooperante que, por norma, segue as diretrizes do currículo nacional do 1.º CEB e das metas de aprendizagem.

As atividades planificadas são elaboradas atempadamente procurando dar resposta à individualidade dos alunos e, respeitando sempre ritmos de trabalho de cada um. A orientadora cooperante é apologista dos trabalhos de casa, pois considera ser uma ferramenta fundamental no ensino/aprendizagem dos alunos e na consolidação do trabalho realizado durante o dia. Na maioria das suas práticas, dá utilidade ao manual escolar, pois este é visto como um utensílio indispensável. Não obstante, também desenvolve atividades dinâmicas e didáticas, recorrendo frequentemente ao material didático-pedagógico, principalmente na área da matemática. Todas as metodologias e estratégias de ensino utilizadas são muito enriquecedoras e contribuem para promover o envolvimento e desenvolvimento dos alunos.

A professora dá preferência à disposição das mesas individuais, de modo a controlar o comportamento e o trabalho de cada aluno, para que estes sejam autónomos no seu trabalho. No início de cada aula, verifica e corrige os trabalhos de casa, para que, no momento, o aluno perceba onde acertou ou errou. A sua secretária encontra-se ao fundo da sala por duas razões. A primeira é porque permite o visionamento de todos os alunos e a segunda razão deve-se ao facto de anualmente receber professoras estagiárias. Esta disposição é uma estratégia de auxiliar e observar tanto as estagiárias como os alunos.

Ademais, pudemos compreender que a professora cumpre os horários e as planificações que estão definidas, logo, gere muito bem o seu tempo. É assídua e pontual. Estabelece uma boa relação com os alunos e estes respeitam-na.

Como professora cooperante, sempre nos apoiou e auxiliou muito, contribuindo para melhorar a nossa atuação prática de dia para dia. Os conteúdos para as nossas planificações sempre nos foram dados atempadamente, demonstrando o seu interesse e preocupação pelo nosso trabalho, como estagiárias. Todas as semanas, tínhamos acesso à sua planificação, contribuindo para uma aproximação ao seu trabalho como professora. Esta estratégia foi uma mais-valia, uma vez que podíamos planificar com mais tempo e pensar bem nas atividades a desenvolver com o grupo de alunos.

A professora sempre nos deu um feedback das nossas planificações, sugerindo alterações, caso necessário. Todas essas alterações foram benéficas em prol da nossa planificação e atuação, de modo a ser cumprida com sucesso.

Em suma, foi muito gratificante e proveitoso trabalhar com a nossa Orientadora Cooperante, uma vez que nos ajudou muito no nosso percurso enquanto estagiárias, permitindo-nos aglomerar um conjunto de experiências positivas e benéficas. Todos os momentos de aprendizagem com a professora foram, sem dúvida, muito construtivos, pois reunimos muitos ensinamentos e estratégias, de modo a melhorar as nossas práticas.

## **8. Intervenção Educativa**

Ao longo deste estágio, fui confrontada com duas fases fundamentais, que fizeram com que o meu percurso e a minha formação académica se tornassem mais completos. Primeiramente decorreu uma fase de observação, que teve a duração de duas semanas e, em seguida, decorreu a fase de desenvolvimento da prática educativa que durou nove semanas.

A primeira fase, de observação, teve início no dia quinze de outubro e término no dia vinte e quatro de outubro, tendo como objetivo primordial, desenvolver a minha capacidade de observação. Deste modo, pude verificar a pedagogia utilizada pela professora cooperante, as características dos alunos, a organização do ambiente educativo e os métodos e práticas de ensino mais adequadas a cada situação.

Em apenas duas semanas, consegui perceber muitas das características deste grupo de crianças, tanto a nível socioemocional, como ao nível intelectual. Dei especial relevância à pedagogia utilizada pela professora, procurando sempre saber mais sobre o porquê de trabalhar de determinado modo e não de outro. No decorrer da segunda semana de observação, passei a ter uma postura mais de intervenção, começando a circular mais na sala, a verificar os trabalhos realizados na aula, ajudando a corrigir e a orientar o trabalho dos alunos. Ainda nestas duas semanas, pude constatar as rotinas existentes deste grupo de alunos e também as características mais dominantes de cada criança. Tudo o que observei durante esta fase, foi fulcral para a minha prestação na fase de intervenção, pois pude perceber que atitude deveria adotar, como abordar

a matéria aos alunos e como procurar melhorar as dificuldades de cada aluno e também as minhas próprias dificuldades.

A fase de desenvolvimento da prática educativa teve início no dia vinte e nove de outubro, prolongando-se até dia dezasseis de janeiro. Durante este período de tempo, todas as competências e objetivos que eram da responsabilidade da professora cooperante, passaram a ser da minha responsabilidade e da responsabilidade da minha colega. Esta fase, foi bastante complicada ao início. Desde planificar as aulas, criar materiais de apoio, preparar a nossa atuação na prática, foi tudo muito complexo. Mas quando trabalhamos em grupo, as coisas tornam-se mais fáceis. Quando iniciámos esta fase, decidimos que uma dava a manhã e a outra dava a tarde, e no outro dia, seria o inverso. Isto foi muito produtivo para nós, pois discutíamos a nossa prestação, melhorando os pontos menos bons, uma da outra. Uma das nossas grandes dificuldades ao início, era conseguir cumprir o tempo destinado para cada área de conteúdo, mas com o tempo começamos a gerir melhor esse tempo. A nossa professora cooperante, foi sempre muito prestável, e ajudou-nos ao máximo a melhorar a nossa prática.

Para mim, ser um bom professor, não se limita apenas a dar matéria e a ajudar as crianças a serem bons alunos, penso que é importante existir um bom clima educacional dentro da sala. É muito importante a relação que o professor tem com os alunos, e nesse sentido eu tentei desde o início do estágio, interagir o máximo com estes alunos, e acabei por construir uma relação de proximidade com eles. Quanto melhor for o clima vivido pelos alunos, melhor vai ser o seu desempenho escolar.



Quando iniciei esta fase, senti-me muito limitada. Nas duas primeiras semanas, chegava a casa desapontada com o meu trabalho, porque achava que não dava o meu melhor, e por mais que eu trabalhasse e estuda-se o que ia dar no dia a seguir, havia sempre algo que não corria como desejava. Porém, a terceira e a quarta semana de intervenção, tiveram de ser asseguradas apenas por mim, pois a minha colega esteve ausente neste período de tempo<sup>4</sup>, o que levou, por um lado a muita insegurança em relação a mim mesma, mas por outro lado, a um grande crescimento e confiança no meu trabalho. O fato de ter de assegurar estas duas semanas sozinha, implicou uma grande dedicação e confiança em mim mesma. Foi a partir deste momento que eu senti que estava a crescer e a melhorar bastante o meu trabalho de dia para dia. Quando olho para trás, consigo ver a grande evolução que tive durante o estágio e isso deixa-me mais motivada para enfrentar novos desafios.

---

<sup>4</sup> A minha colega de estágio participou num programa intensivo sobre educação, realizado na Turquia.



## **PARTE II**

### **- Experiências-Chave –**



## **Nota Introdutória**

A segunda parte deste documento, apresenta seis experiências-chave, que considero relevantes no meu processo formativo, pois foram várias as aprendizagens significativas que adquiri ao longo dos estágios.

Como experiências-chave vivenciadas em Educação Pré-Escolar escolhi o modelo pedagógico de *Reggio Emilia* e o programa “Anos Incríveis”. Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decidi falar sobre a realização dos Trabalhos de Casa e a utilização de materiais didáticos. Para a experiência-chave de transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, foquei-me apenas no espaço como elemento curricular. Ademais, vou ainda refletir sobre a investigação que realizei em relação às “Expetativas dos Pais face à escola”.



## **1. O Modelo Pedagógico *Reggio Emilia***

Em função da observação e intencionalidade prática que desenvolvi, posso afirmar que trabalhar segundo uma abordagem *Reggio Emilia*, foi sem dúvida uma experiência-chave para mim.

O Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia* surgiu em 1945 em Villa Cella, uma localidade próxima da cidade de *Reggio Emilia*. Após a 2ª Guerra Mundial houve a necessidade dos cidadãos se unirem para construir uma escola para as crianças. Loris Malaguzzi inicia um trabalho em equipa, com o objetivo de conhecer e compreender as crianças, as suas necessidades e os seus interesses.

Para darem a conhecer o trabalho realizado nestas escolas, surgiu a ideia de uma vez por semana, transportar a escola para a praça da cidade. Este investimento e envolvimento municipal constituem uma das características deste modelo pedagógico.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007:95), um dos pilares do *Reggio Emilia* “é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os educadores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças”. Para Edwards (2006), esta abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. “As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura,

teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.” (Edwards, 2006:21)

Para Spaggiari (1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007:97) a “educação das crianças pequenas é uma tarefa demasiado complexa para ser apenas da responsabilidade dos pais e das escolas: a comunidade tem um importante papel em todo o processo”. Em *Reggio Emilia*, segundo Edwards (2006), a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração feita pelas crianças e adultos. Em *Reggio*, procura-se ainda promover as interações e a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo, ou seja, as crianças, os educadores e os pais, e ainda, a comunidade envolvente. Segundo Rinaldi (1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007), acredita que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização com o grupo de pares e com os adultos. “A educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual “nos educamos” mais do que “se educa”” (Spaggiari 1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007:102).

A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projetos comuns, em que existe a partilha da cultura que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que frequentemente, dão origem a trabalhos de projeto. Dai haver a necessidade de existir um dia por semana, dedicado à discussão dos projetos e das tarefas desenvolvidas ao longo da mesma. De notar, que é graças a esta discussão que todas as crianças vão complementar o seu conhecimento. Quando estão a trabalhar em projetos, só quem faz parte do projeto é que sabe o que está a acontecer, e é nestes dias, que as



outras crianças vão ficar a saber o que fazem os colegas. A importância dos pares e do papel de trabalho de pequeno e grande grupo são considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo.

A escola tem direito ao seu próprio ambiente, à sua própria arquitetura, à sua conceptualização e utilização de espaços, formas e funções (...) isto é, a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante (...) Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem. (Malaguzzi, 1997: 40, citado por Oliveira-Formosinho 2007:104)

Oliveira-Formosinho (2007), afirma que o modelo pedagógico de *Reggio Emilia* desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que é concetualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia. Segundo Vygotsky (1979, citado por Oliveira-Formosinho 2007), a criança deve ser ajudada a desenvolver as suas capacidades e a atingir os níveis de desenvolvimento que sozinha não seria capaz de alcançar, por outro lado, o adulto, deve ter um papel mais ativo no apoio intencional e sistemático. Durante a fase de observação, como nas outras fases, verifiquei que a educadora cooperante estava sempre atenta aos interesses e curiosidades das crianças, e em algumas situações, os interesses eram tão grandes que deram origem a projetos e a

episódios. Também nós, estagiárias, tivemos o cuidado de fazer com que as crianças, por iniciativa delas, explorassem o ambiente, ao mesmo tempo que construíssem o seu próprio conhecimento.

Neste modelo curricular, a dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente, na inclusão do ateliê como espaço privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, espaços de meditação e de liberdade que transcendem a função da visibilidade e no conhecimento que se constrói no âmbito da pedagogia das relações. Malaguzzi (2001, citado por Oliveira-Formosinho 2007), salienta a relevância da estética do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem deste modelo. O ateliê é um espaço para a investigação das motivações e teorias das crianças, um espaço para a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e as experiências (Gandini, 2005). Segundo Malaguzzi, (citado por Edwards 2006), este é um espaço rico em matérias, ferramentas e pessoas, que contribuem muito para o trabalho sobre a documentação. Nesta instituição, a espaço exterior é uma fator muito positivo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que o frequentam, pois além das suas grandes dimensões, também se encontra repleto de infraestruturas e de plantas.

Segundo as OCEPE (1997:55), “o contato com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações. A educação estética enquanto fruição da natureza e da cultura relaciona-se com a área da Expressão e Comunicação e também com a área do Conhecimento do Mundo”.

Tal como em *Reggio*, todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os educadores e os pais se sintam como se estivessem em casa. No ateliê a criança pode explorar com as mãos e com a mente, utilizando diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais. Neste modelo curricular, existe sempre um ateliarista, contudo, nesta instituição, só utilizam o ateliê na presença de uma educadora e com um número bastante reduzido de crianças, pois o espaço não possui uma grande dimensão. Este espaço contém ainda diversos livros de histórias, enciclopédias e computadores. Ademais, todas as salas de atividades estão devidamente equipadas com materiais para que as crianças possam fazer as suas representações da arte. As salas estão devidamente organizadas em cantinhos, segundo os interesses das crianças, e em muitos casos, foram as próprias que escolheram o sítio da sala, onde seria montado aquele “cantinho”. Quando eu e a minha colega de estágio, estávamos a trabalhar as profissões, as crianças mostraram muito interesse em ter um consultório médico dentro da sala. Para esse efeito, cada criança trouxe o material necessário para equipar esta nova área de conhecimento e depois foi só escolher o local da sala onde iria ficar, o nome desta área ou cantinho, e as regras que teriam de ser seguidas por quem estivesse a brincar.

O espaço exterior foi cuidadosamente planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades que se realizam no espaço interior. Este espaço contém zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com areia e outros materiais que permitem realizar diversas experiências. Existem ainda, estruturas para brincar e realizar atividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar,

ultrapassar obstáculos, saltar e rastejar, e ainda, uma zona de horta, onde as crianças semeiam regularmente algumas sementes.

Todos os espaços contêm produções das crianças, materiais e elementos da cultura local trazidos por elas, pelos pais ou recolhidos em visitas de estudo e passeios. As paredes servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os educadores produzem no âmbito dos projetos, ou seja, “as paredes falam, documentam” (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira-Formosinho 2007:106).

A preocupação com a educação de sensibilidade estética reflete-se em todos os espaços. Segundo Vecchi (1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007), as casas de banho são importantes centros de interação social e por isso devem estar decorados com móveis, pinturas, desenhos e espelhos.

O domínio das técnicas de expressão plástica é importante porque permite às crianças expressarem-se utilizando múltiplas linguagens. Veia Vecchi (1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007:107), uma das primeiras ateliaristas, salienta que “ao usar diferentes formas de expressão gráfica, desenvolve o pensamento crítico e a criatividade e aprende a comunicar ideias e sentimentos”.

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contatando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de

forma a tomar consciência de si própria na relação com os objetos” (OCEPE, 1997:57).

É importante que as crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa, pois quantas mais formas de linguagens tiver, mais rica a escola será. Loris Malaguzzi (1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007), definiu as cem linguagens da criança como as múltiplas formas de linguagem que as crianças podem usar, incluindo palavras, gestos, mimica, movimento, desenho, entre outras.

Os horários da instituição estão organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e de grande grupo. Quando chegam ao JI, reúnem-se numa sala comum, e só quando chegam as educadoras, é que se dirigem para as suas salas. Nesta primeira parte da manhã, as crianças vão decidir quais as atividades que pretendem fazer ao longo da manhã e da tarde. Neste momento também se podem iniciar alguns projetos ou continuar os já começados.

É fundamental escutar as crianças, pois tal como afirma Rinaldi (1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007:110), escutar as crianças é “Observar-documentar-interpretar”. O principal objetivo da educadora era criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças fossem escutadas e legitimadas. De fato, o grupo de crianças era bastante curioso e implicado nas tarefas de investigação. Se falássemos algum assunto dentro da sala, as crianças ficavam a pensar naquilo e no dia seguinte queriam contar o que descobriram em relação àquele assunto. A nossa maior preocupação, enquanto estagiárias, era tentarmos seguir os passos

da educadora, motivando as crianças e apoiando-as nos seus interesses e curiosidades. É muito importante, suscitar o interesse das crianças nos projetos, mas estes só avançavam se as crianças quisessem e se sentissem motivadas neles. Quase no final do estágio, deparamo-nos com uma situação em que apenas uma criança se mostrava entusiasmada com o projeto que estava a trabalhar, todas as outras já estavam cansadas e não queriam voltar a trabalhar naquele projeto.

Segundo Hoyuelos (2004, citado por Oliveira-Formosinho 2007), os trabalhos de projeto podem durar dias, semanas ou até mesmo um ano letivo, dependendo das idades e dos interesses das crianças. Nestes projetos podem colaborar as crianças, os educadores, os pais, e por vezes, elementos da comunidade envolvente. O educador tem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos, pois devem apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças.

O currículo deste modelo pedagógico é determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças, educadores e o ambiente físico e social. Este currículo é definido como contextualizado, uma vez que se desenvolve com base em interações e inter-relações que ocorrem no canto físico e social, os trabalhos de projeto têm um importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, podemos definir este currículo como sendo um currículo emergente, pois só à medida que o dia se vai desenrolando é que vamos percebendo o que as crianças querem fazer, com base nos interesses e motivações delas.

Discutir, propor, aprofundar e apresentar ideias novas não é só um instrumento profissional, é também um dispositivo que dá sentido de

pertença a uma cultura, dá valor à solidariedade interpessoal e reforça a autonomia necessária para elaborar bons projetos (Oliveira-Formosinho, 2007).

Na pedagogia praticada nas escolas para a infância de *Reggio Emilia*, a documentação assume um importante papel. Esta é uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano e engloba vários registos: escritos, fotográficos, vídeos, etc. A minha maior preocupação ao longo deste estágio, era o fato de ter de fazer uma documentação dos projetos e episódios que iam surgindo na sala. Ao início foi muito complicado conseguir documentar, mas sem dúvida que a documentação é muito importante, pois é através dela que conseguimos avaliar o desenvolvimento das crianças, bem como o nosso próprio trabalho.

Tal como afirma Rinaldi (1998, citado por Oliveira-Formosinho (2007:114), “documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção”, pois o processo de documentação requer observar, escutar, selecionar, interpretar, documentos e projetos.

“Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura.” (Oliveira-Formosinho, 2007:114). Segundo Oliveira-Formosinho (2007:114), a documentação desempenha três funções-chave. A primeira função “consiste em proporcionar às crianças uma memória das experiências realizadas, usando imagens e palavras”. A segunda função “consiste em proporcionar aos educadores uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças para refletir sobre a sua prática, a sua imagem

de criança e o seu papel na educação de infância”. A terceira função da documentação “consiste em providenciar informação para os pais e para o público em geral sobre o que acontece nas escolas, como um meio de provocar reações e solicitar apoios”. A documentação constitui assim a base da comunicação que se estabelece com os pais, envolvendo-os no processo de ensino e aprendizagem.

Para Oliveira-Formosinho (2007), no modelo educacional de *Reggio Emilia* a interação social e as relações, constituem o núcleo central da pedagogia. Segundo Malaguzzi (1998, citado por Oliveira-Formosinho 2007), este sistema educacional envolve formas de estar e trabalhar em conjunto, permitindo intensificar as relações entre as crianças, os educadores e os pais, ao mesmo tempo que possibilita a participação ativa nos projetos de investigação-ação e na resolução dos problemas.

Segundo Rinaldi (1994, citado por Oliveira-Formosinho 2007:117), “os encontros e as reuniões com os pais constituem um importante meio para o desenvolvimento da equipa e, consequentemente, para o desenvolvimento profissional de cada educador”. Nestes encontros e nestas reuniões, os educadores e os pais partilham a documentação que as crianças realizaram ao longo dos projetos.

Oliveira-Formosinho (2007) afirma que em *Reggio Emilia*, se acredita na criança e na competência do professor, ao mesmo tempo que se acredita que o papel da escola e da educação é criar as condições para que estes tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades.



Em sùmula, vivenciar esta abordagem do modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, ajudou-me a clarificar algumas dÙvidas e a descobrir uma nova maneira de me relacionar com as criançãs. As criançãs sãõ muito mais felizes e andam mais motivadas se realizarem as tarefas que querem, quando querem. Nãõ hãã vantagens em obrigar as criançãs a pintarem o coelho da Pããscõã, sõõ porque estamos na Pããscõã. Todas as criançãs sãõ diferentes, e se umas gostam mais de pintar, outras gostam mais de moldar, ou de construir. O mais importante é que as criançãs adquiram aquelas competênciãs fundamentais, como pegar num lápis, recortar papeis, relacionar-se com os outros, entre outras competênciãs.

## 2. O Programa “Anos Incríveis”

O programa de competências socioemocionais “Anos Incríveis” (*The Incredible Years*) foi desenvolvido nos EUA por C. Webster-Stratton em 1990. Segundo Vale (2012) o programa *The Incredible Years* começou por ser um programa terapêutico de tratamento e intervenção para crianças dos 4 aos 8 anos. Ao longo de vários anos, este programa tem sido estudado e aplicado em diversos países e demonstrado resultados positivos a curto, médio e longo prazo.

O tempo que tive para vivenciar esta experiência, ajudou-me a perceber que este programa “combina a abordagem comportamental, cognitiva e emocional nos métodos para trabalhar com as crianças com problemas comportamentais” (Vale 2012:159). Só uma adequada interação entre pais, educadores e crianças, pode tornar este programa ideal para prevenir e reduzir os comportamentos indesejáveis. Segundo Vale (2012:159), existe um programa para pais que contém estratégias de disciplina e limites bem como o uso de incentivos, rotulação de emoções, gestão emocional e competências sociais para o desenvolvimento das relações. Neste programa, existem ainda algumas estratégias para ensinar às crianças técnicas para acalmar (técnica da tartaruga) e de resolução de problemas.

O grande objetivo deste programa é ajudar os pais a lidar com os comportamentos agressivos, falta de tolerância à frustração, birras, e não obediência. No entanto, segundo Vale (2012), pretende-se ainda aumentar as competências socioemocionais e académicas das crianças, as estratégias de resolução de problemas e gestão do comportamento, interações positivas com os pares, diminuição de comportamentos

agressivos e opositores. Relativamente aos educadores, estes também têm vários objetivos definidos, sendo eles: desenvolvimento de competências positivas de comunicação; utilização de recompensas; redução de críticas e ordens desnecessárias; estratégias de limite; resolução de problemas e gestão do comportamento; desenvolvimento de competências ao nível do envolvimento dos pais e a promoção da aprendizagem de competências socioemocionais e académicas (Webster-Stratton 2003, citado por Vale 2012). Durante o estágio pude constatar que a educadora cooperante utilizava sempre uma comunicação mais positiva com as crianças. Também eu passei a ter uma comunicação positiva, procurando evitar as palavras “não” e “nunca”.

Encontram-se a decorrer em Coimbra algumas formações dirigidas a pais de crianças que frequentem o pré-escolar e também a educadores. Nestas formações, são partilhadas experiências e ensinadas algumas técnicas para melhorar o comportamento das crianças.

A primeira investigação feita em Portugal com este programa (Vale, 2012) teve como objetivos, entre outros: avaliar o impacto do programa em termos de comportamento verificado pelas crianças; avaliar a satisfação dos educadores relativamente ao programa; avaliar se os educadores de infância alteraram positivamente as suas práticas educativas socioemocionais pela participação no programa; e avaliar se o programa é eficaz para uma população cultural, ambiental e linguística diferente da população para o qual foi concebido.

Das conclusões, salienta-se que os educadores que implementaram o Programa, afirmam que as crianças têm menos problemas emocionais, de comportamento, de hiperatividade e de

relacionamento com os colegas (Vale, 2012). Por outro lado, também os próprios educadores salientam que através deste programa passaram a questionar-se e a refletir as suas práticas, considerando-se mais preparados para resolverem os problemas de comportamento das crianças e construir um clima preventivo nas salas.

O programa “Anos Incríveis” dá muita importância a determinadas competências, que são de extrema importância no desenvolvimento pessoal e social da criança. Assim sendo, preocupa-se com o brincar, o elogiar e recompensar a criança, o estabelecer limites, o ignorar determinados comportamentos, para não os reforçar e promover estratégias de resolução de problemas comportamentais. Quando estava apenas a observar o trabalho da educadora, estranhava o facto desta ignorar alguns comportamentos de determinadas crianças, mas com o tempo, e com a explicação que ela nos dava acerca da sua maneira de trabalhar, comecei a perceber que era a estratégia mais adequada e que em muitas das ocasiões, eliminava determinado comportamento. Por vezes as crianças, só fazem “birras” para chamar a atenção do adulto, e se ignoramos esse comportamento, a criança vai ter de perceber que não nos está a afetar.

Uma das estratégias para alterar o comportamento de uma criança é o recurso a recompensas. Não quero com isto dizer que sejam apenas recompensas materiais, até porque com o passar do tempo tornam-se rotineiras e deixam de ter implicação no comportamento da criança, mas sim recompensas em forma de elogios. Gottman (1999 citado por Vale 2003:32), através de algumas investigações, constatou que à medida que uma criança vai executando uma tarefa, se os pais forem elogiando o seu trabalho, a criança vai prosseguir nessa tarefa. No entanto os elogios

devem ser moderados, para não deixarem de perder o seu significado. No grupo de crianças com que interagi, havia uma menina que mostrava muita insegurança na realização dos trabalhos de casa. Para que ela se sentisse mais confiante, bastava elogiá-la e incentivá-la. Para além dos elogios, a educadora cooperante utilizava outra estratégia para diminuir os problemas de comportamento. Para esse efeito, construiu um placar na sala com várias cartolinas, sendo que cada cartolina tinha a foto de cada criança e 8 espaços para preencher. Sempre que as crianças se portavam bem, ou realizavam alguma ação inesperada, mas positiva, recebiam um peixinho para afixarem no placar. Quando os espaços fossem todos preenchidos com peixinhos, as crianças podiam escolher uma recompensa (bolas, pulseiras, bonecos, balões, entre outros objetos). Passado algum tempo, foi inserida pela educadora, mais uma estratégia para prevenir e diminuir os maus comportamentos, um boneco chamado “António”. Tratava-se de um boneco com dimensões idênticas à de uma criança, e que tinha como objetivo levar uma boa nova para casa das crianças. Quando uma criança fazia algo para melhorar o seu comportamento ou a relação com os colegas, a educadora ou nós, estagiárias, escrevíamos no papel da boa nova, o que tinha acontecido naquele dia, e colocávamos no bolso do “António”, para que os pais pudessem ler em casa e ficar a saber a razão pela qual o “António” ia com as crianças para casa. Todos os dias víamos a vontade que as crianças tinham em alterar os seus comportamentos, para poderem levar o boneco para casa.

O *Time Out* é outra estratégia que eu considero ser importante, pois consiste em retirar a criança de uma situação grave que ela desencadeou e deixá-la acalmar. Muitas pessoas designam esta técnica,

erradamente, como a “cadeira do pensar”, uma vez que deixam a criança sentada, mais afastada das outras, para que se possa acalmar. Vale (2003:33), afirma que “quando esta estratégia é usada corretamente, pode ajudar a criança a acalmar e a refletir sobre o seu comportamento”. Na sala de atividades existia um cantinho designado de “Pula-Pula”, e sempre que alguma criança estava mais agitada, era entregue um temporizador e tinha de ficar nesse cantinho a saltar até o tempo acabar. Quando o comportamento executado era mais grave, ficava a saltar até a educadora mandar parar. Este cantinho, tornava-se divertido e cansativo, mas a verdade é que as crianças saíam de lá bem mais calmas.

Também o estabelecimento de limites tem como objetivo “ajudar a criança a atingir o controlo dos seus impulsos. A criança tem de compreender que nem todos os seus comportamentos podem ser tolerados da mesma forma. Os pais e os educadores devem estabelecer regras e explicarem de forma clara como devem ser respeitadas e quais as consequências pelo não cumprimento” (Vale, 2003:32). Todos os espaços da instituição têm as suas regras. Na sala de atividades existe uma cartolina com as regras que devem ser cumpridas. Estas regras são sugeridas pelas crianças, e quando todos entravam em acordo, eram escritas pelas próprias crianças numa cartolina e depois era desenhado uma imagem alusiva a cada regra, pois como não sabem ler, torna-se mais fácil fazer a leitura da imagem, para que todos se lembrassem das regras que tinham criado. Para além destas regras gerais, cada cantinho tinha as suas próprias regras.

A negociação deve ser sempre utilizada com as crianças. É importante que estas tenham consciência do que levou a determinado conflito, de modo a clarificar todos os pontos de vista e a ajudá-la a

controlar os seus impulsos. O recurso à negociação torna as crianças mais responsáveis pelos seus atos.

O programa “Anos Incríveis” requer uma disciplina positiva e um educador positivo. O educador tem um papel muito importante no que diz respeito ao ambiente onde a criança está inserida. Se o ambiente for saudável a criança sente-se bem consigo mesma, aceita e estabelece relações de empatia, fortalecendo a sua autoestima. “Assumindo uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às opiniões das próprias crianças e fomentando momentos de partilha de vivências e experiências, o educador estará a contribuir para a maturação da criança e para a construção do seu controlo interno” (Vale, 2003:36). Porém, é fundamental estabelecer limites, pois a criança deve compreender e colocar-se no papel do outro. Na medida em que o educador deve ter uma atitude positiva, também este deve optar por utilizar vocabulário positivo. A maioria dos educadores e professores utiliza muito a palavra “não”, ou para repreender ou até mesmo na construção das regras do dia-a-dia. Se verificarmos, na maior parte das instituições encontramos regras como, “Não correr”, “Não falar alto”, entre outras. O ideal era existirem estas regras, mas construídas pela positiva, por exemplo, “Andar devagar” e “Falar baixo”. Antes de iniciar este estágio, achava que uma comunicação menos positiva, deixasse as crianças desmotivadas, e agora posso afirmar que mesmo sendo crianças ou adultos, todos gostamos de ouvir palavras positivas, e isso deixa-nos mais confiantes em nós mesmos e com mais autoestima.

É muito importante existir um clima emocional adequado, que ajude as crianças e exprimirem-se sem medo de serem gozadas pelas

restantes crianças. Este clima adequado proporciona mais autoestima e bem-estar e ao mesmo tempo, tem um papel importante na prevenção e na diminuição de problemas de comportamento. “As crianças sentem-se seguras emocionalmente quando os seus educadores são calmos, mas firmes nas posições que tomam, praticam uma escuta ativa, mas definem limites, não criticam mas definem regras, expressam emoções negativas e positivas mas sem um estilo artificial” (Vale, 2012). Neste grupo de crianças o clima que se vivia era muito agradável. Quando iniciamos o estágio encontramos uma menina da Guatemala que apenas estava no jardim-de-infância há uma semana, passava os dias a chorar e não queria fazer nada. Os colegas iam ter com ela e davam-lhe mimos, mostrando alguns brinquedos e os modos de brincarem e rapidamente esta criança começou a gostar mais de ir para o Jardim-de-Infância.

Ao longo de vários anos, os estudos que se fizeram sobre as conceções acerca das emoções nas crianças, referem que ocorrem mudanças notórias desde a primeira infância até à idade pré-escolar. Várias emoções podem ser sentidas em simultâneo, no entanto para as crianças pequenas não é muito fácil compreenderem emoções opostas (Vale, 2012:). “Apesar das crianças começarem a ter um conhecimento mais sofisticado da sua vida emocional, a questão é que elas manifestam dificuldades no que diz respeito à mistura das emoções, acabando por afetar o seu comportamento” (Vale, 2012:63).

Denham, (citada por Vale 2012:48), afirma que as crianças confundem as emoções negativas porque as categorias emocionais das crianças são mais amplas do que as dos adultos. Segundo Vale (2012:48), “à medida que as crianças vão aumentando a capacidade de discernir as



diferenças importantes entre a expressão das emoções, a diferenciação torna-se uma componente vital para a compreensão global das emoções”.

Na identificação das situações que suscitam as emoções, para que as crianças compreendam as suas emoções e as dos outros, as crianças têm de reconhecer as situações comuns que originam essas emoções básicas. Tal como já foi supracitado, as crianças identificam mais facilmente as expressões de alegria e tristeza, mas gradualmente começam a separar a tristeza da raiva. No entanto, segundo Denham e Zoller (1991 citada por Vale 2012:49), as situações de medo são as mais difíceis de identificar. A compreensão das emoções básicas torna-se uma componente vital para a vida da criança ao longo do pré-escolar, pois durante o dia a criança experiencia muitas emoções. Tudo isto, leva a que as crianças compreendam as causas das emoções, e sejam também capazes de falar sobre as emoções que estão a vivenciar.

É muito importante que a criança tenha noção que existem regras para expressar as emoções e que estas regras são culturais, familiares, e pessoais. À medida que a criança aprende a utilizar estratégias para substituir, minimizar, maximizar e mascarar padrões de expressividade, ela consegue adquirir conhecimentos de quando, onde e como controlar a manifestação das emoções (Vale 2012).

Deste modo, posso afirmar que esta experiência-chave acerca do Programa Anos Incríveis, foi fundamental para o meu percurso académico e pessoal, pois ensinou-me a ver as coisas de outro prisma e sem dúvida nenhuma, que uma criança tem um desenvolvimento mais adequado se os pais e educadores estiverem em harmonia. Tal como dizia a minha educadora cooperante, temos de ver as coisas através de uns

“óculos cor-de-rosa”, ou seja, devemos valorizar mais as coisas positivas, e não dar tanta importância às coisas menos boas. Foi exatamente isso que eu passei a fazer depois de ter vivenciado esta experiência-chave.

### **3. Realização dos Trabalhos Para Casa**

Os “Trabalhos de Casa”, também conhecidos como TPC, têm estado presentes em todos os ambientes familiares, independentemente do seu contexto social e cultural. Porém, não têm o mesmo tipo de consequências positivas ou negativas em todas as crianças. Para a grande maioria, os trabalhos de casa representam uma sobrecarga de trabalho num tempo que deveria ser para brincar. Quando este trabalho se torna “excessivo” e “repetitivo”, faz com que as crianças desvalorizem a escola, não sentindo nenhum sentimento positivo em relação ao ato de aprender. Araújo (2009:58) refere que “as crianças não se queixam de ter TPC, mas de serem muitos”.

Os TPC levam a uma atividade intelectual compulsiva, a um ritmo muito grande e uma dimensão social ligada à vida em grupo, o que impede de ser reduzido a uma atividade que depende somente da vontade e do interesse individual de cada criança.

Para muitas crianças, os trabalhos de casa são uma “rotina: abrem a pasta, tiram os cadernos, os livros e os lápis, fazem o que o professor mandou, fecham o caderno e voltam a guardar tudo” (Araújo, 2009:60). Algumas crianças fazem os trabalhos de casa de uma forma divertida, cantando e conversando umas com as outras, principalmente quando estão no ATL. Mas, se por um lado, existem estas crianças, por outro lado, existem muitas crianças com dificuldades em realizar os trabalhos de casa, pois têm algumas dificuldades de aprendizagem. Existe ainda outro tipo de crianças, aquelas que nunca têm vontade de fazer os trabalhos de casa.

Tendo em conta a minha experiência profissional e pessoal, penso que estes dois últimos tipos de crianças são os mais complicados para se

trabalhar, pois muitas vezes pedem aos pais para fazerem os trabalhos por elas, o que acaba por acontecer na maioria dos casos. Durante o estágio que desenvolvi em 1.º Ciclo, deparei-me com uma situação destas. Por norma, todos os dias as crianças levavam trabalhos de casa e todos traziam os TPC feitos no dia seguinte. Todavia, uma das crianças trazia quase sempre os trabalhos resolvidos pela mãe. Conseguia-se ver as marcas do lápis, escrito pela mãe, e depois em cima, vinha escrito com a letra daquela criança. Esta situação acontecia várias vezes, e sempre que a criança era confrontada pela professora cooperante, admitia que tinha sido a mãe a fazer-lhe os trabalhos, ou então o irmão mais velho. De notar, que a professora já tinha conversado com aquela mãe várias vezes a respeito daquela situação, fazendo-lhe ver que não era daquela maneira que ajudaria o filho a melhorar o seu desempenho na escola, mas apesar das conversas, tudo se manteve igual. Num dos dias em que estava a lecionar, apanhei a criança e contar aos amigos que ia pedir à mãe para lhe comprar uma calculadora nova para fazer as contas mais depressa, ou seja, aquela criança já recorria à calculadora com normalidade.

Com base num estudo desenvolvido por Maria José Araújo, a autora chegou à conclusão que os TPC se tornam um hábito, tanto para as crianças, como para os pais e, que em muitos casos, são os pais que pedem aos professores para mandarem trabalhos de casa, tornando esta temática num ciclo vicioso. Contudo, “os TPC devem ser feitos pelos filhos e devem servir, sobretudo, para interagir com os pais sobre o que estão a aprender na escola” (Asseiro, 2005:93). A ajuda em casa, por parte dos avós, ou dos pais, só pode ser de encorajar, discutir, ouvir, supervisionar, e premiar.

Segundo Araújo (2009), muitas crianças afirmam que os TPC lhes retiram o tempo para fazerem as coisas que gostam. Se pensarmos

bem, até nós adultos, ficamos irrequietos quando estamos a fazer uma coisa que não nos motiva, quando temos outra tarefa qualquer mais interessante para efetuarmos. Concordando com Araújo (2009:66)

“uma criança que tem um ambiente familiar que facilita esta relação com o trabalho, com condições afetivas que compensam este excesso e com muita compreensão, vai ultrapassando e percebendo alguma da sua utilidade, mas para as outras crianças que não têm condições, e muitas vezes com mais dificuldades em fazer os TPC sem ninguém que ajude, o excesso tem o efeito contrário à prescrição”.

As crianças menos interessadas ou com dificuldades acumuladas, acabam por ser ajudadas, quer no ATL, quer em casa pelos seus familiares. Araújo (2009), no estudo que realizou, constatou que a maioria dos professores não quer que os pais ajudem na resolução dos trabalhos de casa, pois podem induzir os filhos em erro. Os professores pedem aos pais que criem condições necessárias para que os seus educandos possam cumprir as suas tarefas e estudar. Um dos inconvenientes dos pais colaborarem nos trabalhos de casa dos filhos é o facto de estes virem sempre perfeitos, não ajudando a professora a perceber se existem limitações em determinadas matérias ou não. Ao longo da minha/nossa prática educativa, era através dos TPC que conseguíamos verificar as lacunas que deveriam ser trabalhadas com as crianças.

Os trabalhos de casa, segundo Araújo (2009), têm sentidos diferentes de acordo com determinados contextos. Para crianças que vivem num ambiente cultural em que se valoriza e percebe o sentido da escola e do trabalho escolar, que estão habituadas a falar com os encarregados de educação sobre o assunto, construindo assim uma ideia

positiva da escola, gostam de realizar os TPC, apesar de algumas dificuldades. Para as crianças que vivem num ambiente cultural diferente, o desafio torna-se muito maior.

A principal razão que leva os professores a entregarem TPC às crianças, é para consolidarem as aprendizagens realizadas na escola, mas quando os trabalhos são excessivos, tornam-se apenas numa tarefa mecânica e sem qualquer interesse/motivação para as crianças. Também aos pais/encarregados de educação, devem envolverem-se neste processo e ajudarem os seus educandos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que permitam o sucesso académico dos seus filhos, bem como auxiliarem o professor, a fim de conseguir cumprir o longo currículo (Antunes, 2012).

Para Araújo (2009:89), o ato de realizar os trabalhos de casa é facilmente confundido como o ato de estudar:

“Como todos sabemos, à maioria das crianças são propostos como “trabalhos de casa” tarefas que incluem cópias de textos, repetições de palavras (várias vezes), fichas com contas e problemas diversos que na maior parte das vezes se limitam a reproduzir os conteúdos dos livros ou o que eventualmente foi feito e explicado na aula”.

Durante o estágio, vi que os TPC fazem parte da pedagogia adotada pela minha professora cooperante, mas não achei que fossem excessivos, até pelo contrário. Quando fazíamos teste de avaliação, as crianças levavam uma ficha de trabalho para casa para se familiarizarem com a matéria do teste. Nos dias em que se pretendia avaliar a leitura, avisávamos atempadamente que iríamos ler um determinado texto, para que as crianças pudessem preparar o texto em casa e procurar no

dicionário as palavras difíceis ou desconhecidas. Nunca achei que fosse um trabalho demasiado exaustivo, e considerava-o fundamental para o sucesso das crianças. De forma geral, o grupo sentia algumas dificuldades de aprendizagem, pelo que levarem TPC tornava-se uma mais-valia.

Segundo Antunes (2012:9), o TPC é “um processo temporal composto por três etapas”. Esta autora, refere que a primeira etapa acontece dentro da sala de aula, quando o professor destina os trabalhos que devem ser feitos. A segunda etapa é a realização dos TPC. E a última etapa, consiste na correção dos trabalhos. É fundamental existir um *feedback* do trabalho realizado pelos alunos, para que estes possam melhorar ou aperfeiçoar o seu desenvolvimento.

Os alunos, ao realizarem as tarefas, tal como refere Villas-Boas (1998, citado por Antunes 2012:6) “têm a possibilidade de adquirir o tempo e a experiência necessárias à maturação das matérias e dos assuntos que aprendem na escola, cada um ao seu ritmo e sem os constrangimentos que as aulas impõem”.

Em relação ao excesso de carga horária, Araújo (2009) refere que o excesso de carga horária, a obrigatoriedade e a orientação em demasia, pode levar, em muitos casos, à indisciplina.

De notar, que uma criança tem quase a mesma carga horária que um adulto. Hoje em dia, preocupamo-nos tanto com o futuro das crianças e esquecemo-nos do prazer de conviver com elas. Fazendo referência a Araújo (2009:80), “hipotecamos o presente a pensar no futuro, mas a verdade é que as crianças têm um presente que tem de ser vivido em função dos seus próprios interesses”. “Brincar é uma forma de descobrir o Mundo e faz parte da(s) cultura(s) da infância” (Araújo, 2009:80).

Tal como já foi referido antes, a implicação das crianças no trabalho é muito diferente de criança para criança. Araújo (2009:83), afirma que,

“algumas crianças mostram-se muito curiosas, valorizando os saberes de forma intrínseca e desenvolvendo práticas autodidáticas. Outras insistem mais na utilidade dos estudos para serem usados mais tarde, havendo ainda aquelas que têm uma posição mais ambivalente face aos saberes, e aquelas que são tão desinteressantes que nem sequer chegam a compreender porque alguma vez tiveram de frequentar a escola”.

Existem crianças, uma minoria, que gostam de realizar os TPC, porque gostam de desafios. Nestes casos, o ambiente familiar e o estímulo que têm em casa são fundamentais para o seu bom desenvolvimento, enquanto aluno e pessoa. Há outras crianças que como têm dificuldades e não percebem bem o que foi dado nas aulas, consideram que o saber é sinónimo de grande sacrifício. Outras realizam os TPC rapidamente porque já estão familiarizadas, pois são repetentes. Contudo, existe ainda outro tipo de crianças, aquelas que passam uma boa parte do dia a olhar para o caderno e não conseguem fazer rigorosamente nada ou quase nada sem ajuda.

Na sala de aula, onde realizei a minha prática educativa, existiam casos como os que foram citados em cima. Mesmo sem nunca ter presenciado a realização dos TPC, conseguia perceber, através das suas correções e das correções de outros trabalhos, quais as crianças que sentem mais dificuldades de aprendizagem e quais as que têm mais facilidade de aprender o que foi dado.



Acredito, que enviar regularmente Trabalho de Casa, que seja estimulante e interessante, pode ajudar a reforçar a relação escola/família; a reforçar a relação dos pais com os filhos; a utilizar meios de pesquisa diferentes dos que existem na escola; a desenvolver os hábitos de estudo individual e a confiança; e de ajudar ao professor perceber e avaliar o processo de aprendizagem de determinado aluno.

Muitas vezes se diz que os trabalhos de casa são uma mais-valia, para os pais saberem o que acontece enquanto os filhos estão na escola, e consequentemente, para melhorar a relação escola/família. Concordando com Araújo (2009:90), “se esta relação for conflituosa, na medida em que todos vivem a discutir, a vigiar e a punir as crianças por não os quererem fazer, o que fica é uma relação fragilizada, marcada pelo conflito”. A relação escola/família é essencial, pois dá segurança às crianças, permitindo ajudar a compreender as operações escolares menos concretas e envolvendo a criança em confiança, num espaço de afetividade, fundamental para o seu equilíbrio. Os pais sentem que devem organizar o seu tempo, em função das atividades e do trabalho escolar dos seus educandos. Nas reuniões de pais, as opiniões acerca dos TPC dividem-se, pois se por um lado, alguns pais pedem para que sejam cada vez mais os trabalhos de casa, outros pedem a sua extinção, pois consideram fundamental que as crianças tenham tempo para as suas brincadeiras.

O papel dos pais é fundamental, pois devem encorajar os filhos a realizarem os TPC. Os pais devem assumir uma atitude positiva, apoiando o trabalho dos filhos. Mas o professor, também deve ter o cuidado de enviar alguma explicação das tarefas, sempre que se verificar necessário, e também algumas indicações para os pais conseguirem

ajudar os filhos nesta tarefa. Só com uma boa articulação entre a escola e a família, se conseguem bons resultados.

Em sùmula, o mais importante no que diz respeito aos Trabalhos de Casa, é que exista uma boa colaboração entre a escola e a família, pois estas duas instituições devem coexistir em harmonia, completando-se, procurando assim, favorecer o desenvolvimento dos alunos.

#### **4. A utilização de materiais manipuláveis**

Em função da minha observação e intencionalidade prática educativa, desenvolvida em 1.º Ciclo, comprovei quão importante é a utilização de materiais manipuláveis ou didáticos, no ensino-aprendizagem dos alunos. Nesta experiência-chave, vou refletir principalmente sobre a utilização destes materiais, ao nível da área da Matemática, pois muitos autores afirmam ser essencial para adquirir um conhecimento mais profundo desta disciplina, que tanto preocupa professores, pais e alunos.

Antes de mais, é bom definir e compreender o termo “materiais didáticos”, pois na maioria das vezes, confunde-se materiais didáticos e materiais manipuláveis. Estes dois termos aparecem com sentidos sobrepostos apesar de não terem exatamente o mesmo significado. Zabala (1998, citado por Botas 2008:23), defende que “todos os meios que ajudam a responder aos problemas concretos que surgem em qualquer momento da planificação, execução ou avaliação das aprendizagens são materiais curriculares”. Para este autor, tudo o que faça frente aos problemas do dia-a-dia de um professor, é definido como um material curricular. Deste modo, pode-se destacar alguns dos materiais mais usados pelos professores, tais como, material para o desenvolvimento da prática educativa; propostas para elaboração de projetos educativos e curriculares de escola; avaliações de experiências e dos próprios materiais curriculares; etc.

A fim de clarificar a função e as características dos materiais curriculares, Zabala (1998, citado por Botas 2008) faz uma tipologia, tendo em conta quatro parâmetros: o âmbito de intervenção; a

intencionalidade; os conteúdos; e o tipo de suporte. O primeiro parâmetro relaciona-se com as intervenções dos professores e engloba materiais referentes ao sistema educativo, a decisões no projeto educativo, na turma e relacionados com o ensino/aprendizagem de cada aluno. A intencionalidade, reúne os materiais com finalidades como guiar, exemplificar, divulgar, ou seja, orientam o professor nas decisões a tomar, como por exemplo, os livros. O terceiro parâmetro, agrupa os materiais consoante os conteúdos que se pretender desenvolver. Neste sentido, destacam-se os blocos, as fichas, os programas de computador, os livros, e muitos outros. Por último, o quarto parâmetro, engloba todos os materiais que servem de suporte à prática do professor, nomeadamente, livros, cadernos, quadro negro, projeção de slides e transparências, e projeção em movimento.

Quando se constrói um material didático é porque existe uma intencionalidade, ou uma necessidade, e neste sentido, Graells (2000, citado por Botas 2008:25) organiza as funções que os materiais podem desempenhar no ensino, destacando: “fornecer informação, construir guiões das aprendizagens dos alunos, proporcionar o treino e o exercício de capacidades, cativar o interesse e motivar o aluno, avaliar as capacidades e conhecimentos”, entre outros. Ainda segundo este autor, os materiais didáticos podem ser classificados segundo três tipos. Os materiais convencionais: livros, jogos didáticos, materiais de laboratório, matérias didático, etc; os materiais audiovisuais: filmes, dispositivos, CD's, DVD, etc; e as novas tecnologias: computador, televisão, internet e programas informáticos.

Esta ideia de que os materiais didáticos são materiais que são manipulados e que o papel do professor consiste, não só na transmissão

de conteúdos, mas também de estar equipado de objetos e ferramentas, que possam auxiliar o seu trabalho no processo ensino/aprendizagem, foi também defendida por Mansutti (1993, citado por Botas 2008). É fundamental que os alunos se relacionem com novos objetos, pois tal como afirma Mansutti (1993, citado Botas 2008:26) “quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mais capaz se torna de relacionar factos e ideias extraindo as suas próprias conclusões”.

Ribeiro (1995, citado por Botas 2008:27) refere que o material manipulável é “qualquer objeto concreto que incorpora conceitos matemáticos, apele a diferentes sentidos podendo ser tocados, movidos, rearranjados e manipulados pelas crianças”. Este autor considera ainda que os materiais didáticos podem ser “qualquer recurso utilizado na sala de aula tendo como objetivo promover a aprendizagem”.

Os materiais manipuláveis, que todos estes autores fazem referências, podem ser de variados tipos e construídos com diferentes materiais. Conquanto, até mesmo os objetos do nosso dia-a-dia, que fazem parte da mobília da nossa casa, podem ser utilizados pelas crianças para promoção da sua aprendizagem. Outra autora a considerar é Vale (1999, citada por Botas 2008:28), que caracteriza o material manipulável como sendo todo

“o material concreto, de uso comum ou educacional, que permita, durante uma situação de aprendizagem, apelar para os vários sentidos dos alunos devendo ser manipulados e que se caracterizam pelo envolvimento ativo dos alunos por exemplo o ábaco, geoplano, folhas de papel, etc.”

Tal como já verificámos, o conceito de materiais manipuláveis, faz referência a todos os materiais que podem ser manuseados pelos alunos. Botas (2008) afirma que com o avanço da tecnologia, como é o caso do computador e da internet, que surgiu uma nova categoria, designada, manipuláveis virtuais.

Shultz (1989, citado por Botas 2008) considera que os materiais manipuláveis podem ser distinguidos segundo a sua utilização: manipuláveis ativos, manipuláveis passivos e não manipuláveis. Os materiais ativos são aqueles que possibilitam a manipulação. Os materiais passivos, são aqueles que normalmente o professor usa para dar a matéria, mas que os alunos não manipulam, apenas observam. E os materiais não manipuláveis, são aqueles que já aparecem desenhados nas fichas de trabalho, como é o caso dos ábacos, em que as crianças só têm de preencher ou analisar.

Todas estas designações para definir material didático, apresentadas em cima, levam a constatar que material didático é sinónimo de material curricular, de material manipulável e de material concreto. De notar, que todas estas definições são distintas, apesar de se englobarem umas nas outras, e em muitos casos, se confundirem.

Depois de analisadas todas estas definições, considero que os materiais didáticos são “recursos, materiais manipuláveis, calculadoras, manuais escolares, fichas e guiões de grupo e outros mais, que possibilitam ao professor desenvolver em ensino centrado no aluno e na aula e que auxiliam a aprendizagem desenvolvendo uma atitude positiva nos alunos” (Botas 2008:30).

No decorrer da minha prática educativa, verifiquei que a professora cooperante recorria inúmeras vezes a diversos materiais para lecionar a aula, e eu, enquanto professora estagiária, também recorri a esses materiais e a outros, criados por mim, para facilitar o ensino/aprendizagem da turma com que trabalhei. Esta utilização de materiais não foi só ao nível da Matemática, mas de todas as áreas que lectionei. Todavia, na área de Português e de Estudo do Meio, praticamente todos os materiais que facilitavam a abordagem ou consolidação de um determinado conteúdo, eram construídos por mim e pela minha colega de estágio. Ademais, tentávamos construir materiais diferentes, que abarcassem todas as distinções supracitadas. Tanto construíamos manipuláveis ativos, como passivos, como não manipuláveis, e recorremos várias vezes a jogos informáticos. Na área da matemática, não foi necessário construir tantos materiais didáticos, pois já existiam muitos na escola, mas mesmo assim, procuramos construir alguns materiais manipuláveis que ajudaram em muito a compreensão de determinados conteúdos.

Relativamente aos materiais didáticos que existiam na escola, e que usei várias vezes durante a minha prática, vou fazer aqui uma pequena apresentação de cada um deles, bem como da sua importância didática. Assim sendo, vou fazer referência ao Ábaco, às Barras de Cuisenaire, ao Geoplano, ao Tangram, ao Material Multibábiso, e aos Sólidos Geométricos.

O Ábaco foi a primeira “máquina de calcular” criada pelo homem. É um instrumento muito simples, formado por cordas ou arames, que representam a posição dos números (unidades, dezenas, centenas...) e nos quais deslizam elementos de contagem (contas, bolas...). O ábaco

pode ser usado para várias operações aritméticas, tais como a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão. “A representação de números, através de diversos materiais concretos, deverá ser uma importante componente do ensino da matemática nos primeiros anos” (NCTM, 2008;35).

As Barras de Cuisenaire, é um material composto por conjuntos de barras em forma de prismas quadrangulares, com um centímetro e aresta na base. Existem dez cores para cada barra e dez comprimentos diferentes. De acordo com Palhares e Gomes (2006, citados por Botas 2008:31):

“a utilização do material Cuisenaire estende-se a vários conteúdos entre os quais se destacam fazer e desfazer construções a partir de representações no plano, cobrir superfícies desenhadas em papel quadriculado, medir áreas e volumes, trabalhar simetrias, construir gráficos de colunas, estudar fracções e decimais, estudar propriedades das operações, efetuar a decomposição de números, efetuar a ordenação e comparar “partes de” e resolver problemas”.

O Geoplano é um material didático que auxilia o professor no ensino das figuras geométricas, bem como as suas características, como vértices, arestas e lados. Também serve para trabalhar os conceitos de simetrias, áreas, perímetros e redução e ampliação de figuras. Este recurso é composto por um tabuleiro de madeira quadrado e por pregos numa disposição quadrangular, acompanhado por elásticos de vários tamanhos. Atualmente, o geoplano já é fabricado em plástico e também se encontra nas formas circulares e retangulares.

O Tangram, é um material didático muito simples, mas conhecido por ser um quebra-cabeça. É constituído por sete peças, sendo que cinco



delas são triângulos, uma é um quadrado e outra é um paralelogramo. Com estas peças, sem sobrepô-las, consegue-se fazer inúmeras figuras. Este recurso, além de facilitar o estudo da geometria, desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico.

O Material Multibásico é normalmente utilizado para introduzir o sistema de numeração. Este material é constituído por cubos com um cm de aresta (unidades), barras de dez cubos (dezenas), placas de dez barras (centenas) e cubos de dez placas (milhares).

Por fim, os Sólidos Geométricos, são volumes que têm na sua constituição figuras geométricas, e geralmente são construídos em madeira. A sua utilização é muito recorrente no ensino da geometria e das grandezas e medidas. Os sólidos mais apresentados nas salas de aula são compostos por cones, cilindros, esferas, pirâmides, cubos e prismas.

Para lecionar as aulas, alguns professores recorrem ainda a jogos. O jogo, regra geral, agrada mais os alunos, pois além de ter uma parte lúdica, também tem uma componente competitiva. Aquando da utilização de materiais concretos, os professores devem tentar perceber o que os alunos estão a pensar, através da colocação de questões que estimulem o seu pensamento e raciocínio (NCTM, 2008). Segundo Merkel (1996, citado por Botas 2008), as crianças compreendem melhor determinados conceitos, se estiverem sujeitas a situações de partilha, interação e comunicação de ideias.

Hoje em dia, um professor não pode simplesmente recorrer ao quadro negro para assegurar o ensino/aprendizagem dos seus alunos. Muitas vezes, ao longo do estágio, eu tinha de recorrer ao ábaco, aos sólidos geométricos ou a outros materiais, para facilitar a compreensão

de um determinado exercício que estava a ser realizado no quadro negro. Se os alunos não estão a compreender um determinado exercício, temos de ser nós professores a pensar numa determinada estratégia e recorrer a situações diferentes que ajudem a clarificar aquela situação. Grande parte das vezes, as escolas encontram-se repletas de materiais didáticos, mas os professores não lhes dão o devido valor e uso. Por vezes, acham é uma perda de tempo estar a usar estes materiais, mas o facto é que na maioria das vezes, nem sabem como os utilizar. De acordo com Reis (1974, citado por Botas 2008:34), os materiais manipuláveis devidamente seleccionados e utilizados possibilitam, entre outros aspetos:

“(a) diversificar as actividades de ensino; (b) realizar experiências em torno de situações problemáticas; (c) representar correctamente as ideias abstractas; (d) dar oportunidade aos alunos de descobrir relações e formular generalizações; e (e) envolver os alunos activamente na aprendizagem”.

Tal como já referimos em cima, os manipuláveis virtuais, tornaram-se numa ferramenta bastante útil, pois facilita a aprendizagem nos alunos com necessidades educativas especiais. Também no NCTM (2008:94), encontramos referência a isso, pois refere que “as tecnologias poderão ajudar os alunos a desenvolver o sentido do número, podendo revelar-se bastante úteis para aqueles que possuem necessidades especiais”.

Segundo Botas (2008:35), “a utilização de materiais manipulativos produz maiores rendimentos em todas as idades”, independentemente do ano de escolaridade, nomeadamente no que diz respeito ao 1.º Ciclo. Esta autora refere ainda que os materiais usados por períodos de tempo longos tornam-se mais eficazes, pois os alunos

começam a ganhar mais confiança nas suas capacidades, pois ao usarem estes materiais, vão ganhando mais conhecimento acerca deles. Todavia, “a utilização de materiais, sobretudo de uma maneira mecanizada, não assegura compreensão” (NCTM, 2008:93). Assim, o tempo que se dedica à exploração de determinado material didático, deve ser o adequado, nem muito, nem pouco. O tempo deve ser gerido de modo a permitir aos alunos familiarizarem-se com os materiais, explorando e descobrindo por eles mesmos. O professor tem um papel muito importante quando utiliza estes materiais, uma vez que é ele o responsável em determinar o momento e a razão do uso de certos recursos. Botas (2008:35), refere que ainda que “o mais importante não é o material em si, mas a experiência significativa que esse deve proporcionar ao aluno”. O ideal seria que cada aluno tivesse oportunidade de ter o seu próprio material, para poderem usar sempre que achassem necessário. Em algumas situações, aquando da minha intencionalidade, encontrava algumas crianças a fazerem uma simples operação aritmética de soma, utilizando os lápis de cor. Decroly (s/d, citado por Botas 2008) desenvolveu um método em que os materiais comuns do nosso dia-a-dia, como feijões, paus, conchas, entre outros elementos, tinham um papel fundamental no ensino e aprendizagem da Matemática. Também Piaget (s/d, citado por Botas 2008), vai ao encontro do que disse Decroly e defende que um aluno, que manipule vários tipos de materiais, consegue adquirir mais imagens mentais e pode construir pensamentos abstratos mais sólidos, do que um aluno que têm experiências com uma diversidade de materiais mais reduzidos. Acrescenta ainda, que o uso deste tipo de materiais é crucial para qualquer estágio de desenvolvimento.

O Novo Programa de Matemática para o Ensino Básico (DEB 2007:9), refere:

“Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º Ciclo. Na Geometria é ainda essencial o uso de instrumentos como a régua, esquadro, compasso, e transferidor, muitas vezes também úteis no estudo de outros temas. Ao longo de todos os ciclos, os alunos devem usar calculadoras e computadores na realização de cálculos complexos, na representação de informação e na representação de objetos geométricos. (...) Os manuais escolares são também um recurso de aprendizagem importante que serve de referência permanente para o aluno, devendo ser escolhidos tendo em conta a qualidade discursiva e de construção da cidadania”.

Tal como está citado em cima, o manual escolar também é um recurso importante para a aprendizagem da Matemática e das outras áreas, e corresponde ao material mais utilizado pelos professores. A maioria dos manuais escolares, principalmente os mais recentes, englobam muitas informações que facilitam o trabalho do professor e encontram-se bem organizados, de modo a facilitarem a aprendizagem dos alunos. Para os professores, também são um instrumento de trabalho muito vantajoso, uma vez que serve de guia para o docente planificar as suas aulas e as atividades letivas. Em muitos casos, os manuais já vêm acompanhados com o programa e com as metas de aprendizagem, facilitando muito o trabalho dos professores.

## **5. O espaço como elemento curricular**

“Uma das variáveis fundamentais da estruturação didáctica da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciem o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário”  
(Zabalza, 1998a:119).

Em função da observação e intencionalidade prática que desenvolvi, tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, posso afirmar que tirar o máximo partido da disposição e organização do espaço, é sem dúvida um fator importante para o desenvolvimento da prática educativa de um professor, e consequentemente, para um adequado desenvolvimento da criança.

Procurando ir ao encontro do que afirmou Zabalza (1998a:120), “o espaço na educação constitui-se como estrutura de oportunidades”, pois ao estar envolvida num determinado espaço, a criança vai poder experienciar e vivenciar situações novas, que vão favorecer ou dificultar o desenvolvimento de certas atividades.

Proshansky e Wolfe (1974, citados por Zabalza 1998a), identificam dois tipos de influências na organização dos espaços, nomeadamente as influências diretas, quando provocam, impedem, facilitam ou dificultam uma determinada ação, e as influências simbólicas, em que a interpretação que os sujeitos fazem dos diferentes aspetos do ambiente, condicionam a ação.

Os termos “espaço” e “ambiente” costumam ser utilizados inúmeras vezes para fazer referência ao espaço das salas de aula. Porém estes dois termos são bem distintos. Zabalza (1998b) refere-se ao espaço como sendo um espaço físico, onde são realizadas atividades, enquanto o ambiente, refere-o como o conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem nele.

De acordo com a forma como organizamos o ambiente, assim vamos obter diversas experiências. Concordando plenamente com o que afirma Zabalza (1998a:121) “o tipo de experiências numa sala com as mesas individuais alinhadas é muito diferente das que se conseguem numa sala sem mesas ou com mesas coletivas”.

O ambiente que se vive dentro de uma sala de aula, ou dentro de uma sala de atividades, constitui “uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (Zabalza, 1998a:121). Existem elementos do espaço físico da sala de aula que, se forem organizados de uma determinada maneira, vão construir o ambiente de aprendizagem, condicionando a dinâmica de trabalho e as aprendizagens.

Se por um lado, o ambiente de aula é importante para o desenvolvimento da criança, também o espaço tem a sua relevância, uma vez que a distribuição e o equipamento do espaço escolar, acabam por ser o cenário onde atua o professor e os alunos. Tal como afirma Bateson (1972, citado por Zabalza 1998a:121), o espaço escolar constitui “o nicho ecológico em que se desenvolve o processo educativo”. Neste sentido, potencia determinados estilos mentais e dificulta outros, condiciona a

organização dos momentos do processo educativo e permite atribuir significado às experiências (Salomón, 1981, citado por Zabalza 1998a). Ou seja, se em determinados contextos, certos comportamentos, como falar, gesticular, levantar-se, entre outros, podem ser adequados, por outro lado, podem ser encarados como desrespeito.

“O problema, particularmente no âmbito educativo, não é o de reconhecer ou não o condicionamento que os diferentes cenários produzem sobre nós, mas o de nos interrogarmos se é possível, e até que ponto, estruturá-lo. Com efeito, renunciar a estruturar o cenário não equivale simplesmente a renunciar aos efeitos positivos que isso pode acarretar, significando, isso sim, submeter-se aos efeitos de um cenário não reconhecido como tal e, portanto, não controlável: o cenário, com efeito, quer sejamos ou não nós a estrutura-lo, impõe-se-nos de qualquer forma” (Zanelli, 1984 citado por Zabalza 1998a:122)

O professor tem de tentar perceber de que forma pode manipular o espaço e os materiais, tornando-os num recurso didático, capaz de estimular as crianças, criando, ao mesmo tempo, oportunidades que estas vivenciem e experienciem todas as experiências possíveis. Quer queiramos quer não, o espaço físico vai ter sempre um papel ativo e influenciador no processo educativo das crianças, cabendo ao professor, aproveitar essa capacidade, para potenciar ao máximo um bom desenvolvimento das mesmas. Principalmente, em jardim-de-infância, é fundamental “criar um ambiente adequado: não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (Zabalza, 1998a:123). Seja em idades de pré-escolar ou em 1.º Ciclo, a principal tarefa do professor é a de aumentar a capacidade motivacional da aula, aumentando assim o interesse e o envolvimento das suas crianças.

No II, tal como afirma Zabalza (1998a:123), o espaço escolar deve ser convertido num “elemento de continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos, experiências, etc. a desenvolver na aula”.

A forma como organizamos o espaço físico da sala e até mesmo a forma como a usamos, constitui uma mensagem curricular, pois reflete o modelo educativo com que o professor gosta de trabalhar. Sempre que iniciava uma nova prática educativa, a primeira coisa que refletia era sempre sobre o espaço educativo. Talvez por ser o primeiro contato com a instituição ou a escola onde estive durante algum tempo, ou talvez porque me despertou imediatamente a atenção. Quando entrei na sala do pré-escolar, deparei-me com uma sala de dimensões muito reduzidas, com poucas mesas, mas ao mesmo tempo acolhedora, colorida e iluminada. Enquanto no II apenas existiam três mesas individuais para jogos de mesa e uma mesa grande de grupo para trabalhar, no 1.º CEB apenas existiam mesas individuais e todas alinhadas. Se num lado eu percebi que existia bastante trabalho de grupo, no outro lado percebi que o normal, era um trabalho autónomo e metódico. Estes dois espaços são realidades muito distintas, as próprias características dos dois grupos eram bastante diferentes. A forma como organizamos os espaços e cada uma das zonas e os seus elementos, reflete o valor que lhes damos e a função que lhes atribuímos, além de ajudar a perceber o tipo de comportamento que esperamos dos alunos.

Segundo Zabalza (1998a) a planificação da utilização dos espaços para a aula, tem de ter em conta vários princípios de diversos tipos: psicológicos, arquitetónicos, estéticos, médicos, de segurança, e didáticos. Ainda segundo este autor, as crianças no pré-escolar têm mais necessidade de realizarem atividades de forma autónoma. Este fato



relaciona-se com o processo de construção da sua identidade individual. Nestas idades, as crianças dão preferência a espaços abertos e livres, para se movimentarem à vontade e poderem contatar com os colegas. “O poder usar as coisas e movimentar-se pelos espaços sem perigos, (...) e o criar um clima de segurança e afeto que envolva todo o processo, (...) são as principais condições para criar um ambiente rico, seguro e tranquilizador” (Zabalza 1998a:125).

Todos os espaços têm de ser pensados segundo as necessidades das crianças e os princípios acima mencionados. Nomeadamente, no pré-escolar, o espaço deve estar dividido em microambientes, dando possibilidade às crianças de terem comportamentos individuais e de grupo. Nestas idades, a criança tem um espírito de explorador muito ativo e cabe ao educador enriquecer e diversificar os estímulos existentes dentro de um determinado espaço. O ambiente deve tornar-se num desafio constante para fazer algo, para falar de algo, para olhar e tocar, e para fazer perguntas de tudo aquilo que lhe apetecer. Zabalza, (1998a:126), refere que “as formas que formos capazes de dar aos espaços influenciarão, de maneira clara, o desenvolvimento preceptivo, sensorial, motor e intelectual das nossas crianças”.

Cada vez mais, se nota a importância de introduzir espaços e componentes denotativos (que reflitam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjetivem a realidade), ou seja, elementos ou estímulos objetivos que juntamente com outros invoquem a fantasia, a imaginação, a criação de mundos pessoais. “O espaço deve converter-se num metabolizador dos *inputs* educativos” (Zanelli 1984, citado por Zabalza 1998a:126).

“A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (OCEPE, 1997:37).

A sala, principalmente no II, é um ambiente de vida. Por isso mesmo, o pré-requisito básico de uma sala é que faça com que as crianças se sintam bem. Tanto o educador como o professor, devem arrumar a sala com gosto [tal como fazemos nas nossas casas], arrumando os móveis, os objetos, provocando a harmonia de linhas e ambientes. Devem “preparar um lugar em que todos e cada um sintam que podem estar a seu gosto, em que os objetos (...) não estejam mantidos à distância, não metam medo, mas pelo contrário, mereçam amor e respeito; um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade” (Alliprandi 1984, citado por Zabalza 1998a:132).

A sala deve ser um espaço aberto que se amplie para outras dependências, tal como os corredores, o hall, o refeitório, o pátio, as casas de banho, o dormitório, entre outras divisões. Em 1.ºCEB, não se vê tanta preocupação com a organização do espaço. Na escola do Ensino Básico onde desenvolvi a minha prática, o edifício era constituído apenas por salas de aula, uma para cada turma, uma biblioteca, corredores, casas de banho e um alpendre. Não existe nenhum espaço dentro do edifício onde as crianças possam brincar, nem jogos para serem utilizados. Porém no Pré-escolar, todos os espaços estavam devidamente organizadas de modo a permitirem novas experiências às crianças. Todas as dependências da instituição, desde o hall de entrada até à dispensa de

arrumação, estavam decoradas com trabalhos realizados pelas crianças, dando especial importância à estética e à arte. De notar, que o espaço exterior é igualmente um espaço educativo e merece a mesma atenção do professor/educador, que o espaço interior, pois “é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (OCEPE, 1997:39).

Concordando com o autor Miguel A. Zabalza (1998a:134), a “distribuição da sala por zonas ou por núcleos de interesse é muito sugestiva para as crianças”, pois permite muitas experiências diferentes, refletindo um modelo pedagógico mais centrado nos interesses das crianças.

Enquanto estive a estagiar no II, pude verificar a disposição da sala, que tipos de objetos tinha, se eram adequados ou não, e de que maneira contribuía para um desenvolvimento saudável das crianças. Uma das primeiras coisas que percebi, foi o fato de a sala de atividades ser de reduzidas dimensões, comparando com as salas dos meninos mais novos. Porém, era uma sala muito acolhedora, com muita luz natural e constituída por diversas áreas: área da casa; área da expressão plástica; área de jogos de chão; área de jogos de mesa; área de atividades de repouso; área da informática; e a área da ciência [que mais tarde foi transformada no “Cantinho do Médico”].

Na área da casa, existiam diversos utensílios de cozinha (talheres, copos, vassouras, pratos, etc.), um ferro de engomar e a tábua, uma mesa e cadeiras. Junto à cozinha, existia um quarto, equipado com uma cama, bonecos, um carrinho, um baú e um armário cheio de roupas e adereços para as crianças se disfarçarem, dando largas à sua imaginação e fantasia.

De notar, que este era um espaço muito usufruído por meninos e meninas. Perto da área da casa existia ainda um supermercado, que continha todo o tipo de produtos alimentares e detergentes, além da máquina registadora para efetuar as comparas. Todas estas áreas eram áreas separadas, cada uma com o seu nome, mas quando uma criança queria brincar na cozinha, nunca ficava apenas nesta área, envolvendo todos estes espaços na sua brincadeira.

Na área da expressão plástica, as crianças tinham ao seu dispor, um cavalete com pinceis e tintas sempre prontas a utilizar. Para além disto, tinham um quadro negro onde gostavam de desenhar e escrever, e uma mesa grande e redonda, onde podiam fazer desenhos, colagens, recortes, trabalhos individuais ou trabalhar nos projetos.

A área dos jogos de chão, estava repleta de blocos de construção, legos, e meios de transporte. Nesta área as crianças desenvolviam, principalmente, o conceito de construção.

Na área dos jogos de mesa, existia um armário com puzzles, jogos de memorização e de raciocínio, e ainda bastante plasticina. A plasticina era uma das preferências das crianças. Passavam bastante tempo a criarem novos elementos, e à medida que iam melhorando as suas representações, começavam a fazer representações com peças de outros jogos.

A área das atividades de repouso, era constituída por um tapete, almofadas e um cantinho da leitura. Era nesta área que se iniciavam todas as manhãs. O facto desta área de repouso estar muito perto da área de jogos de chão, torna-se numa grande confusão, pois as crianças que

normalmente brincavam com os jogos de chão, gostavam de brincar em todo o espaço, aproveitando também o espaço da leitura.

A área da informática, era constituída por um computador, onde só duas crianças podiam estar de cada vez.

Por último, tínhamos a área das ciências. Esta área era constituída por algumas experiências que as crianças faziam na sala e por materiais recolhidos fora da instituição. Uma vez que este espaço não tinha muito movimento, ou mesmo nenhum, as experiências foram colocadas junto à janela, e transformamo-lo em “Cantinho do Médico”. Este novo cantinho surgiu do interesse das crianças, e era constituído por uma maca, ligaduras, batas, pensos, máscaras, entre outros utensílios médicos.

No estágio do 1.º CEB, as coisas são um pouco diferentes. Assim que cheguei à sala, deparei-me com mesas individuais, todas alinhadas ao quadro negro. As paredes estavam decoradas com trabalhos realizados pelos alunos, durante as AEC's, e por materiais didáticos e manipuláveis, que serviam de apoio à prática educativa da professora cooperante. Existiam alguns armários na sala, que continham materiais didáticos e de desenho, mas só a professora podia mexer neles. Junto à porta, atrás das mesas, encontrava-se um computador, mas apenas servia para a leção das aulas. Também a mesa da professora se encontrava atrás de todas as outras. Contudo, a sala era muito iluminada e acolhedora.

Ao longo da minha prática educativa, nomeadamente em 1.º Ciclo, alterei várias vezes a disposição das mesas, tentando perceber qual a maneira mais dinâmica de lecionar as aulas. Assim que comecei a fazer as primeiras alterações, percebi que o grupo que tinha era muito

conversador, e como não estava habituado a sentar-se em grupo, passavam muito tempo distraídos com os colegas do lado. Para realizar determinados jogos didáticos, juntei algumas mesas, até formar quatro grupos. Ao início foi complicado levar as crianças a perceberem que estavam ali para realizarem um trabalho de cooperação, e mesmo estando em grupo, agiam de forma individual. Mas com o tempo, começaram a perceber como era produtivo trabalhar em grupo, e as coisas passaram a ser mais fáceis e interessantes. Uma disposição que funcionou bem foi o facto de ter colocado as mesas em “U”. Existia sempre alguma conversa paralela, mas deste modo os alunos trabalhavam bem e em muitos casos via-se o espírito de entajuda de alguns colegas. No entanto, para trabalhar com este grupo de crianças, penso que era mais funcional ter as mesas todas alinhadas, pois é mais fácil circular entre eles verificando as correções e esclarecendo as dúvidas. Esta disposição das mesas, torna-se mais fácil para captar a atenção das crianças e não promove a interação entre colegas.

Em suma, a prática educativa que realizei nestas duas realidades tão distintas, ajudou-me a clarificar o conceito de espaço e ambiente. A organização da sala de aula, está relacionada com o tipo de relação que o professor vai querer construir com os seus alunos, bem como as dinâmicas que pretende desenvolver com os mesmos. Assim que entramos num espaço conseguimos perceber logo a pedagogia da professora/educadora e o envolvimento e o bem-estar das crianças. Um espaço bem organizado e pensado em prol das crianças, promove um bom desenvolvimento das crianças.

“Para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele.

Portanto, o espaço é sombra e escuridão: é grande, enorme ou,

pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retomamos ao espaço” (Battini 1982, citado por Zabalza 1998b:231)

## **6. Investigação “Expetativas dos pais face à escola”**

### **Introdução Geral**

A participação e implicação dos pais no quotidiano escolar tem vindo a aumentar consideravelmente nos últimos anos. A grande maioria dos pais admite que a adequada formação dos seus filhos não depende só da professora que trabalha com eles diariamente, mas também do trabalho que estes têm em casa com eles e das conceções que lhes transmitem.

A família é a grande responsável pela socialização primária das suas crianças, pois é com elas e através delas que se realizam os primeiros contatos com a socialização e o mundo real, digo, com o desenvolvimento social. Esta socialização é continuada com a entrada na escola, onde é imprescindível uma estreita relação entre os educadores/professores e com os pais/encarregados de educação, de forma a evitar o choque da mudança na criança. É na escola que a criança consegue ter um contato direto com a organização da sociedade em geral, sendo este um dos primeiros contatos com a realidade social e com tantos outros temas que irão influenciar a sua personalidade e desenvolvimento. Segundo Asseiro (2005:92), os pais deviam preocupar-se em criar o ambiente familiar propício para que os filhos apreendam os valores e consolidem a informação ministrada na escola. De modo a estarem mais presentes e envolvidos na vida escolar dos seus filhos, alguns pais vão frequentando mais reuniões e participando em órgãos representativos da escola (associações de pais; assembleias de escola; conselho pedagógico).



Segundo Vicent (1996, citado por Sá 2004:156), podemos definir cinco tipologias dos papéis dos pais na escola pública. Os pais colaboradores/aprendizes, que se envolvem em atividades de apoio na aprendizagem dos filhos. Os pais consumidores, que se preocupam mais com determinadas informações, tal como, os resultados dos exames, os relatórios de inspeção, entre outros. Os pais independentes, que são aqueles que mantêm um contato mínimo com a escola, sendo por vezes identificados como “os pais que não se interessam”. Os pais isolados, que não participam porque acham que não devem participar. E por fim, os pais participantes, que participam quer no governo da escola, quer na educação dos próprios filhos. Nesta tipologia, os pais também podem pertencer a associações de pais, e a outras organizações educativas, tanto a nível local, como nacional.

Tal como afirma Avelino (2005:73), a “Escola é feita de, por e para pessoas: Alunos, os Educadores da Escola (Professores e não só) e os Pais”, e é neste sentido que os pais e os professores têm de estar próximos, “sendo os pais efetivamente pais” e “procurando os professores não ser substitutos dos pais, mas antes coadjuvando-os na sua ação formativa”. Por conseguinte, Reis (2008) refere que “o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois contextos em que esta cresce e se desenvolve – a Família e a Escola”, logo estes contextos devem realizar um trabalho comum, o que conduz “a resultados positivos para a Família, para os professores e principalmente para os alunos”.

A aprendizagem, tanto social como cognitiva, desenvolve-se através da participação das crianças em atividades da sua comunidade, em interações de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e

professores. Consequentemente, um relacionamento próximo entre os adultos que estão mais próximos das crianças vai transmitir-lhes segurança e confiança (Alarcão, 2008). Assim, os pais e encarregados de educação devem assumir cada vez mais o papel ativo no processo educativo, apesar de, ainda terem uma participação restrita, pois esta remete-se apenas para a presença em órgãos da escola e no acesso à informação sobre os filhos e o seu desempenho escolar. Esta pequena interação entre os pais e a escola permite que a educação das crianças seja complementar e não compartimentada, ou seja, deixa de estar associada à escola a “instrução” e aos pais “a transmissão de valores e normais sociais”. Deste modo, tanto a escola como os pais têm um papel fundamental e complementar na educação da criança, pois ambos permitem e ajudam a criança na construção dos novos conhecimentos, sejam estes do ponto de vista cognitivo, social ou emocional. Como refere Magalhães (2007, citado por Pereira 2009) “impõe-se a tarefa de constituir parcerias capazes de oferecer uma base estável às crianças”, como é o caso de uma relação próxima e regular entre os pais e a escola, nomeadamente, o professor.

Antigamente, os pais atribuíam à escola um papel bem específico, na educação dos filhos, atribuindo papeis bem distintos à família e à escola. No entanto, com o passar dos tempos, os pais têm-se dedicado mais à vida escolar dos seus filhos, tentando acompanhar ao máximo o seu desenvolvimento e contribuindo para melhorar a relação com a escola. Contudo, isto não acontece com todos os pais/encarregados de educação. Ainda existem muitos pais que veem na escola um “depósito” para os seus filhos, na qual delegam a formação e a educação dos seus educandos.

Asseiro (2005:88) afirma que o papel dos pais na escola, deve ser cada vez mais um papel complementar do trabalho efetuado pelos restantes elementos que dela fazem parte. A presença dos pais na escola “constitui uma forte contribuição para a autoestima da comunidade, para a valorização do trabalho efetuado dia-a-dia, seguramente um contributo muito positivo para o aproveitamento escolar dos alunos”. Todavia, a parceria estabelecida entre a escola e os pais, só faz sentido se cada um deles for capaz de partilhar vontades, esforços e ambições. Este autor, refere ainda que as Escolas de Pais são uma mais-valia para os pais, pois ajuda-os a ultrapassar dificuldades, a partilhar problemas comuns e a encarar a educação dos seus filhos.

Convictos de que a relação Família/Escola é fundamental para um bom desenvolvimento da criança, ao longo do estágio fomos tentando compreender a dimensão da existência dessa relação, com o objetivo de encontrar resposta à questão que serviu de base ao nosso projeto de investigação “Quais as expetativas dos pais dos face à escola?”

Sendo de especial importância caracterizar o grupo de pais e alunos e o contexto onde estão inseridos, podemos referir que esta turma do 2.º ano era composta por dezanove alunos, onze meninos e oito meninas e, encontram-se na sua maioria, na faixa etária dos sete anos de idade, exceto uma aluna retida que tem oito anos. Quando iniciaram o 1.º ano de escolaridade, quase todos os alunos entraram com cinco anos para a escola. E apesar de frequentarem o 2.º ano, notava-se muita imaturidade. Contudo, todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, e a maioria pertence a famílias nucleares.

A turma não tem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Porém, existe um aluno referenciado<sup>5</sup>, uma vez que apresenta défice de atenção e está a ser acompanhado por uma psicóloga; outras duas alunas, também estão acompanhadas por um psicólogo, devido à conjuntura familiar. Ademais, três crianças utilizam óculos e três crianças são canhotas.

Segundo o Plano de Turma, elaborado pela Professora Cooperante, no início do ano letivo, foram detetados alguns problemas e dificuldades no grupo. Estes estão sobretudo relacionados com a atenção/concentração, com os hábitos de trabalho, com a organização, com o comportamento e atitudes, com a ausência do material escolar, com o interesse pelo estudo, com o domínio do vocabulário fundamental, com a expressão oral, escrita, com a leitura e com a autonomia.

Podemos então concluir, que apesar de alguns entraves, o grupo de alunos é afetuoso, participativo e, por vezes, falador. Durante o período de estágio sempre demonstraram muito respeito pela professora cooperante e pelas professoras estagiárias.

Considerando a globalidade dos encarregados de educação dos alunos, verifica-se que a maioria se inclui numa faixa de idades entre os trinta e os quarenta e quatro anos. No que concerne às categorias socioprofissionais em que se incluem os encarregados de educação, verifica-se que 41% são empregados fabris, da construção civil e camionistas; 29% são empregados do comércio e dos serviços; e 3% encontram-se no desemprego.

---

<sup>5</sup> Informação retirada do Plano de Turma

O meio social, no qual vivem estas crianças e as suas famílias, foi em tempos, uma terra de agricultores e ainda hoje apresenta muitos traços de ruralidade<sup>6</sup>. Estes traços de ruralidade são o reflexo da sua estrutura demográfica, no entanto, com as transformações sociais, económicas e culturais que têm vindo a ocorrer nas últimas décadas, esta região encontra-se virada para os setores secundário e terciário. Embora a agricultura continue a ter um papel fulcral na economia da região, esta apenas surge como complemento a outras atividades, deixando de ser a atividade principal da maioria das famílias.

Como estratégia de investigação e com o intuito de perceber qual o envolvimento que os pais têm com a escola e qual a importância que lhe atribuem, foi construído um inquérito por questionário, posteriormente distribuído pelos encarregados de educação.

Este projeto encontra-se fragmentado em várias partes que se complementam e completam. Primeiramente, será referida a justificação para a escolha deste tema, bem como, a caracterização da amostra selecionada para o estudo, os objetivos a alcançar e o instrumento de recolha de dados. Será também apresentada a metodologia apresentada e os procedimentos utilizados, tanto para a concretização do inquérito, como para a recolha dos dados. Por último, vão ser apresentados os resultados analisados, salientando as questões que julgámos serem mais significativas para o estudo em causa e também uma conclusão final.

---

<sup>6</sup> Informação retirada do Projeto Educativo da Escola

## **Justificação da escolha**

Após análise do contexto sócio educativo das famílias, ao longo do estágio em 1.º Ciclo, fomos percebendo que existiam diferentes realidades dentro da sala de aula. Se, por um lado, alguns pais tinham o cuidado de se informar sobre a evolução dos seus filhos e acompanhar o seu desenvolvimento, por outro lado, certos pais não mostravam qualquer interesse pelo desenvolvimento e/ou acompanhamento dos seus educandos, além de não frequentarem reuniões escolares, não se implicavam na ajuda aos filhos, nomeadamente na realização dos trabalhos de casa.

Sendo a realidade destas crianças, a inocência e autenticidade, associadas à imaturidade desta faixa etária, verificamos que facilmente tomamos conhecimento do quotidiano destas e das suas famílias, o que nos levou a uma reflexão profunda sobre o que os pais/encarregados de educação pensam da escola e qual a importância que esta tem para os seus filhos/educandos.

## **Objetivos**

- Saber quais as expectativas dos pais face à escola;
- Verificar qual o tipo de relação que os pais têm com a escola;
- Compreender qual a importância que os pais atribuem à escola;

## **Instrumento de recolha de dados**

A recolha das informações, foi feita com base em inquéritos por questionário<sup>7</sup>. Foi elaborado um questionário com dezasseis perguntas, sendo três perguntas de identificação, três perguntas de informação e ainda dez perguntas de controlo. As perguntas de identificação só têm uma opção de escolha. As perguntas de informação, duas perguntas e têm várias opções de escolha. E por último, as perguntas de controlo, seis perguntas e são de resposta múltipla. Apesar de existirem várias perguntas com mais do que uma opção de escolha, todas são de resposta fechada, de modo, a evitar respostas ambíguas, existindo apenas uma questão de resposta aberta, com o objetivo de permitir uma análise individual e personalizada.

## **Metodologia e procedimentos**

A distribuição e recolha dos questionários foram realizadas pela professora estagiária, tendo sempre o apoio da professora cooperante. Inicialmente, os questionários foram distribuídos aos alunos com a indicação de os entregarem aos pais, tendo estes já tomado conhecimento<sup>8</sup> do presente estudo e mostrarem receptividade para participarem no mesmo.

Anexado aos questionários, seguiu uma nota informativa<sup>9</sup>, endereçada aos inquiridos, onde se esclareceu, mais uma vez, o âmbito e

---

<sup>7</sup> Vide anexo 1

<sup>8</sup> Vide apêndices 1 “Ata da Reunião de Pais”

<sup>9</sup> Vide anexo 2

os objetivos do estudo e se reiterou a forma como os questionários deveriam ser devolvidos.

No questionário, cada pergunta é seguida de uma lista de respostas possíveis. A questão n.º 5, n.º6, n.º8.1, n.º9, n.º11, n.º12, n.º13,e n.º15, são de resposta múltipla. A única questão de resposta aberta é a n.º16.1. As restantes questões, n.º1, n.º2, n.º3 n.º 4, n.º.7, n.º8, n.º10, n.º14 e n.º16, são de resposta única, não havendo possibilidade de mais opções de escolha.

## **Análise dos dados**

O inquérito por questionário foi dividido em três partes distintas, de modo a facilitar a análise dos dados.

A primeira parte, de identificação, é constituída por três questões (n.º1, n.º2 e n.º3) sobre os dados pessoais dos pais/encarregados de educação, a segunda parte, de informação, compreende questões sobre a participação dos pais na escola (n.º4, n.º5 e n.º6), e por fim, a última parte, de controlo, apresenta dez questões acerca das expetativas que os pais têm face à escola (n.º7, n.º8, n.º8.1, n.º9, n.º10, n.º11, n.º12, n.º13, n.º14, n.º15, n.º16 e n.º16.1).

Relativamente à primeira parte, através da análise dos inquéritos por questionário, pudemos perceber que a grande maioria dos inquiridos é do sexo feminino, cujas idades se encontram acima dos 35 anos. No que diz respeito à sua formação académica, pudemos constatar que apenas uma mãe é detentora de licenciatura e que os restantes pais



apresentam o nível secundário (obtido no programa das “Novas Oportunidades”), o nível profissional e ainda o nível básico.

Relativamente à participação dos encarregados de educação na escola, mais de metade dos inquiridos contactou a professora durante o primeiro período, utilizando para esse efeito, a caderneta escolar. De uma maneira geral, os pais contactam a professora titular para informar sobre o estado de saúde dos seus filhos, para obter informações sobre as notas e os comportamentos, e ainda, para justificação de faltas. Além destas opções que foram escolhidas pela quase totalidade de todos os pais, sete dos inquiridos referiram ainda que o faziam para perceberem qual o contributo que poderiam dar no desenvolvimento formativo do seu educando.

Na parte relativa às expectativas dos pais face à escola, foram construídas algumas perguntas de controlo, com o objetivo de verificar a veracidade das questões anteriormente respondidas. Assim sendo, foi possível constatar que apenas catorze alunos estão inscritos nas AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular), e que as razões dessa inscrição é por considerarem que contribuem para o desenvolvimento educativo da criança, de uma forma lúdica e pedagógica. No entanto, alguns pais também referiram motivos profissionais associados à dificuldade de horários para irem buscar os seus filhos.

Na generalidade, os pais/encarregados de educação consideram que a escola é fundamental para o desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno e determinante para o seu sucesso escolar. Alguns deles, também consideram que a escola é um local onde a maioria das crianças

aprende uma diversidade de conhecimentos e competências, que dificilmente poderão aprender noutros contextos.

Em relação ao que consideram importante implementar-se na escola, para que os seus filhos tenham sucesso, a maioria respondeu que era importante a existência de programas adaptados à sua faixa etária, um ensino mais prático e a implementação de estratégias motivadoras. Além destas opções, apenas dez pais consideraram importante a existência de um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação e mais diálogo escola/família.

É unânime para todos os pais, que a escola é útil na vida diária dos seus filhos e que esta dá a resposta ideal para o seu desenvolvimento. Quando foram confrontados com a pergunta “Quais as perspetivas e ambições que tem em relação ao que a escola oferece?”, a maioria dos pais afirmou que ambicionavam que seu educando adquirisse conhecimentos para ser um excelente aluno, e que esperavam que a escola os ajudasse a aprenderem a transformar os seus modos de socialização em formas adequadas de vida familiar e escolar.

Relativamente à última questão, n.º16, “Considera que a escola lhe está a dar a resposta ideal para o desenvolvimento do seu educando?”, todos os pais responderam que sim, no entanto, existe uma mãe, que apesar de dizer que sim, quis justificar a sua resposta, e passo a citar:

“Respondi sim, mas quero justificar. Conto com a escola (apoio Humano e Técnico) e por isso considero-a o ideal (estou satisfeita); mas conto comigo, com a restante família e com a sociedade para o desenvolvimento do meu filho. Tudo junto, fará dele (se for no bom sentido), um bom cidadão”.

Com esta justificação, consegue-se perceber que este encarregado de educação, do sexo feminino, preocupa-se com o desenvolvimento do seu educando, procurando estar atenta a tudo o que se passa à sua volta. Esta consciência de que não é apenas a escola o principal responsável pelo desenvolvimento do seu educando, é muito importante, pois nota-se que esta mãe sabe que só a devida relação com a escola, poderá trazer benefícios ao desenvolvimento do seu filho.

### **Considerações Finais**

Depois da análise pormenorizada a todos os questionários respondidos, pudemos perceber que a maioria dos pais, mostra alguma preocupação com a relação escola/família, e por conseguinte, demonstra alguma vontade em mudar os seus hábitos, mostrando mais empenho e dedicação no acompanhamento dos seus filhos em casa, nomeadamente no acompanhamento dos trabalhos de casa. No entanto, alguns pais/encarregados de educação continuam a pensar que uma boa relação escola/família, se resume apenas em ligar à professora e perguntar se está tudo bem com o seu filho.

A referência, que fiz à citação mencionada em cima, mostra bem que alguns pais têm consciência que não é somente na escola que se educa ou se contribui para o desenvolvimento dos seus filhos, mas também com todos os elementos que interagem com os educandos, inclusive o meio social onde estão inseridos. Já Perrenoud em 1987 (citado em Silva, 2003:66), afirmava:

“Pais e mães devem assumir um novo papel social, o de pais de alunos, tal como a comunidade e a escola o prescrevem. Ao considera-los como interlocutores responsáveis, a escola contribui para especificar a sua identidade social. (...) Ser pai de aluno é antes de tudo fazer o seu dever, satisfazer as expetativas da escola”.

Contudo, verificámos ainda que alguns pais não dão importância à comunicação escola/família e que continuam a pensar que a escola é apenas um depósito, onde existe a responsabilidade de ensinar os seus filhos para serem cidadãos competentes. Montandon e Perrenoud (1987, citados em Silva, 2003:90) defendem que “a família e a escola são encorajadas a colaborar harmoniosamente para bem da criança. O seu diálogo deveria ser permanente, aberto, construtivo”.

## **Conclusão**

O documento apresentado teve como primordial objetivo, narrar e refletir a experiência formativa que desenvolvi, no decorrer do estágio realizado no âmbito da Educação Pré-Escolar e ao longo do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes dois contextos, tive a oportunidade de analisar vários aspetos muito interessantes para a minha formação profissional e pessoal.

O facto de cada estágio ter uma duração de aproximadamente três meses, proporcionou-me uma aprendizagem mais completa das realidades em questão e uma maior proximidade com os grupos de crianças, podendo refletir melhor acerca dos seus interesses. A fase de observação, que dá início a cada estágio, foi fundamental para perceber as características de cada grupo de crianças, bem como as dinâmicas e as metodologias utilizadas pelas duas orientadoras.

Durante as fases de intervenção, coloquei em prática alguns conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica e das observações efetuadas durante os estágios. Quer ao nível do Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo, confrontei-me com diversos desafios. Inicialmente, identificava esses desafios como obstáculos mas, posteriormente, comecei a perceber que afinal eram oportunidades fulcrais que iriam reforçar a minha experiência formativa.

Ao longo dos estágios, nomeadamente nas fases da prática educativa, senti muitas inseguranças e receio de falhar. Comecei a identificar as minhas limitações e as minhas potencialidades. Porém, cada

dia que passava tentava fazer sempre o melhor e tirar o máximo partido das situações vividas. Ambas as orientadoras facilitaram a minha integração, mostrando disponibilidade para dialogar e refletir sobre a minha intervenção, ajudando-me a colmatar determinadas limitações e a fortalecer algumas potencialidades. Embora a educadora e a professora cooperante tenham um papel fulcral no meu desenvolvimento, também o relacionamento com as crianças me ajudou a crescer muito como educadora e professora de 1.º Ciclo. Quando estamos em contexto de jardim-de-infância ou em contexto de 1.º Ciclo, não estamos só a ensinar, estamos também a aprender.

Durante este percurso formativo, trabalhei sempre em conjunto com a minha colega de estágio. De facto, foi sempre um trabalho com base na cooperação, entreaduda e na amizade. Sem ela, certamente que o meu percurso, os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas, não teriam tido o mesmo impacto na minha formação.

Em súmula, este relatório espelha o percurso realizado ao longo do Mestrado, refletindo as experiências mais significativas que tive a oportunidade de vivenciar e que me fizeram mudar a forma como via as coisas. Neste momento sinto-me muito mais segura e mais confiante nas minhas capacidades. Independentemente de vir a trabalhar como educadora ou como professora, sei que vou dar sempre o meu melhor, procurando satisfazer as necessidades e os interesses das crianças.

## Bibliografia

- Antunes, C. S. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: PRIME BOOKS
- Asseiro, J. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos - A perspetiva de uma Associação de Pais. Em: *Educação e Família*. Lisboa 27 de maio de 2004, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. pp. 87-94
- Avelino, O. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos - A importância da Sintonia e da Coerência. Em: *Educação e Família*. Lisboa 27 de maio de 2004, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. pp. 73-78
- Botas, D. O. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas salas de Matemática. Um estudo no 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Ciências da Educação - Universidade Aberta
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania, Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

- Cuicui, C. (2012). *A seleção e a Produção de Materiais Didáticos no Processo do Ensino do Português aos Alunos Chineses*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa
- Dias, M. M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Lisboa: Areal Editores
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2006). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: artmed
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME. (DEB). Lisboa
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. ME. (DEB). Lisboa
- NCTM (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação*. Porto: Porto Editora
- Pereira dos Reis, P. C. (2009). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Braga: Universidade do Minho



- Redding, S. (2002). *Os pais e a aprendizagem dos filhos*. Bruxelas: Academia Internacional de Educação (UNESCO)
- Sá, V. I. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho
- Silva, M. E. (2004). *A colaboração entre Pais de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e os profissionais no Jardim-de-Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento
- Vale, V. M. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra
- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra
- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Horizontes da Didáctica
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED



## **Anexos**



## Anexo 1

Aos dezasseis dias do mês de novembro de dois mil e doze, pelas vinte e uma horas, sob a coordenação da docente Dina Santos, após convocatória, reuniram ordinariamente todos os encarregados de educação, da Turma 1CA-D (2º ano), para dar cumprimento à seguinte ordem de trabalhos:

1. Apresentação das professoras estagiárias e respetivos projetos de trabalho.
2. Apresentação de Critérios Específicos de Avaliação do 1º CEB para o ano letivo 2012/2013.
3. Trabalho desenvolvido e evolução de aprendizagem dos alunos.
4. Surpresa de Natal.

### **Ponto um – Apresentação das professoras estagiárias e respetivos projetos de trabalho.**

Foi feita a apresentação das professoras estagiárias e respetivos projetos de trabalho a desenvolver desde outubro a 15 de janeiro (pelas próprias), nomeadamente ao nível de investigações a desenvolver: "Expetativas dos pais e encarregados de educação face à escola" e "Integração e aprendizagens de alunos com Défice de atenção".

A docente informou que as professoras estagiárias são alunas do curso de Mestrado em Educação de Infância e Ensino no 1º ciclo, referindo que o trabalho desenvolvido na sala de aula, nos dias de intervenção, é anteriormente orientado e supervisionado por si, e sempre intervencionado, no momento preciso, caso se justifique. Referiu que a

prestação das estagiárias na sala tem-se verificado como uma mais-valia na diversificação de estratégias e atividades implementadas, cujos resultados têm sido profícuos. É de salientar a disponibilidade, o interesse, o dinamismo e o profissionalismo, por parte das mesmas, que têm sido crescentes no desenvolvimento do referido estágio.

## **Apêndices**





## Apêndice 1

### Questionário

O presente questionário pretende recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com as expectativas dos pais face à escola. Solicita-se que responda às questões marcando um X no caso que se lhe aplica. Algumas questões são de resposta múltipla, nesse caso, selecione com X as respostas que considerar corretas.

#### ***A - Dados pessoais relativos ao encarregado de educação***

##### **1 – Idade**

☐ Até 25 anos    ☐ Entre 26 e 30 anos    ☐ Entre 31 e 35 anos    ☐ 36 anos ou mais

##### **2 – Grau de parentesco em relação ao aluno**

☐ Pai                                      ☐ Avô                                      ☐ Irmão  
☐ Mãe                                      ☐ Avó                                      ☐ Outro \_\_\_\_\_

##### **3 - Escolaridade**

☐ Ensino Básico                      ☐ Bacharelato                      ☐ Doutoramento  
☐ Ensino Secundário              ☐ Licenciatura                      ☐ Outro \_\_\_\_\_  
☐ Ensino Profissional              ☐ Mestrado

#### ***B – Participação do encarregado de educação na escola***

##### **4 – Desde o início do ano letivo, quantas vezes já contactou pessoalmente a diretora de turma do seu filho?**

☐ Nenhuma vez    ☐ 1 a 3 vezes    ☐ 4 a 6 vezes    ☐ Mais de 6 vezes

**5 – Habitualmente, qual o meio que utiliza para comunicar com a professora?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Telefona-lhe para casa     | <input type="checkbox"/> Envia-lhe mensagem através da caderneta escolar |
| <input type="checkbox"/> Telefona-lhe para a escola | <input type="checkbox"/> Envia-lhe um recado pelo seu filho              |
|   | <input type="checkbox"/> Outro   |

**6 – Quando contata a professora, quais as razões que o levaram a fazê-lo?**

- ☐ Informar a professora sobre aspetos relacionados com a saúde do seu educando
- ☐ Obter informações sobre as notas e comportamento do seu educando
- ☐ Justificar faltas
- ☐ Apresentar sugestões sobre o modo como a escola deveria estar organizada
- ☐ Apresentar uma reclamação relacionada com as notas do seu educando
- ☐ Apresentar uma reclamação sobre os métodos utilizados pela professora
- ☐ Dialogar com a professora (sem nenhuma finalidade particular)
- ☐ Perceber qual o contributo que pode dar no desenvolvimento formativo do seu educando.

***C - Expetativas dos pais face à escola***

**7 – Como classifica as experiências educativas que a escola oferece à criança?**

- |  |                                    |  |
|--|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Pouco adequadas | <input type="checkbox"/> Adequadas | <input type="checkbox"/> Muito adequadas |
|--|------------------------------------|--|

**8 – O seu educando está inscrito nas atividades de enriquecimento curricular?**

☐ Sim

☐ Não

**8.1. – Se respondeu sim, por que razão o inscreveu?**

- ☐ Porque contribuem para o desenvolvimento educativo da criança, de uma forma lúdica e pedagógica.
- ☐ Porque a maioria da turma estava inscrita.
- ☐ Por razões profissionais.
- ☐ Porque não tenho horário para o ir buscar mais cedo.

**9 – Na sua opinião, a escola é...**

- ☐ Uma perda de tempo para as crianças, pois não aprendem nada.
- ☐ Um local onde a grande maioria das crianças aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos.
- ☐ Determinante para o sucesso da aprendizagem da criança.

**10 - A escola é fundamental para o desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno.**

- ☐ Discordo parcialmente    ☐ Concordo parcialmente    ☐ Não tenho opinião formada
- ☐ Discordo totalmente    ☐ Concordo totalmente

**11 – O que considera importante implementar-se para que as crianças tenham sucesso na escola?**

- ☐ Programas adaptados à sua faixa etária
- ☐ Ensino prático
- ☐ Implementação de estratégias motivadoras
- ☐ Maior envolvimento dos pais/encarregados de educação e maior diálogo Escola/Família
- ☐ Reforço das áreas de expressões
- ☐ Incutir nos alunos a aceitação de escolarização, valorizando-a

**12 – Quais são as suas perspetivas e ambições em relação ao que a escola oferece?**

- ☐ Que a professora estivesse mais tempo junto do meu educando
- ☐ Mais trabalhos práticos
- ☐ Que o meu educando transite no final do ano
- ☐ Que o meu educando adquira conhecimentos para ser um excelente aluno
- ☐ Mais atividades desportivas
- ☐ Mais livros na biblioteca
- ☐ A escola dá resposta a tudo o que necessito como encarregado de educação
- ☐ A escola tem tudo o que eu quero
- ☐ Não sei

**13 – Quais foram os motivos que o/a levou a matricular o seu educando na escola?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ter uma vida melhor       | <input type="checkbox"/> Para poder tirar a carta de condução             |
| <input type="checkbox"/> Saber ler e escrever      | <input type="checkbox"/> Para poder ser um bom cidadão no futuro          |
| <input type="checkbox"/> Por ser obrigatório       | <input type="checkbox"/> Para poder tirar um curso superior               |
| <input type="checkbox"/> Para poder vingar na vida | <input type="checkbox"/> Para ser uma pessoa com muita formação académica |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____             |   |

**14 – Considera que a escola é útil na sua vida diária?**

- |                              |                              |  |
|------------------------------|------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada |
|------------------------------|------------------------------|--|

**15 – O que espera que a escola proporcione ao seu educando, no futuro?**

- ☐ Um sentido para a sua presença no mundo
- ☐ Que aprenda a transformar os seus modos de socialização em formas adequadas de vida familiar e escolar
- ☐ Que “se saia melhor do que eu”
- ☐ Que consiga tirar um curso superior
- ☐ Que se torne uma pessoa com formação académica
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

**16 – Considera que a escola lhe está a dar a resposta ideal para o desenvolvimento do seu educando?**

☐ Sim

☐ Não

☐ Esperava mais

**16.1- Se respondeu “não” ou “esperava mais” o que considera ser necessário para obter a resposta desejada?**

---

---

---

Muito obrigado pela colaboração!

## **Apêndice 2**

### **Questionário aos Pais e Encarregados de Educação**

Ex.mo(a) Sr(a) Encarregado de Educação

O questionário que junto lhe envio, através do seu filho, faz parte de um trabalho de investigação académica, que estou a realizar no âmbito do meu relatório final de mestrado.

Com este questionário pretendo recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com as expetativas que os pais/encarregados de educação têm face à escola.

Solicito-lhe que responda com toda a sinceridade. O questionário é anónimo e as informações recolhidas são rigorosamente confidenciais e têm fins exclusivamente académicos.

A sua colaboração é muito importante e, assim, ficar-lhe-ia muito grato se me pudesse dispensar alguns minutos do seu tempo para o preenchimento deste questionário. O questionário, depois de recolhido, deverá ser devolvido através do seu filho, que depois o entregará a mim.

Com os melhores cumprimentos

Márcia Ribeiro